مجلة جامعة الملك سعود، م ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٤٩١ بالعربية، الرياض (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثامن عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٦ هـ (٢٠٠٥ م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦، ١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^{2}، مل، مجم، كجم، ق، ٪... الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

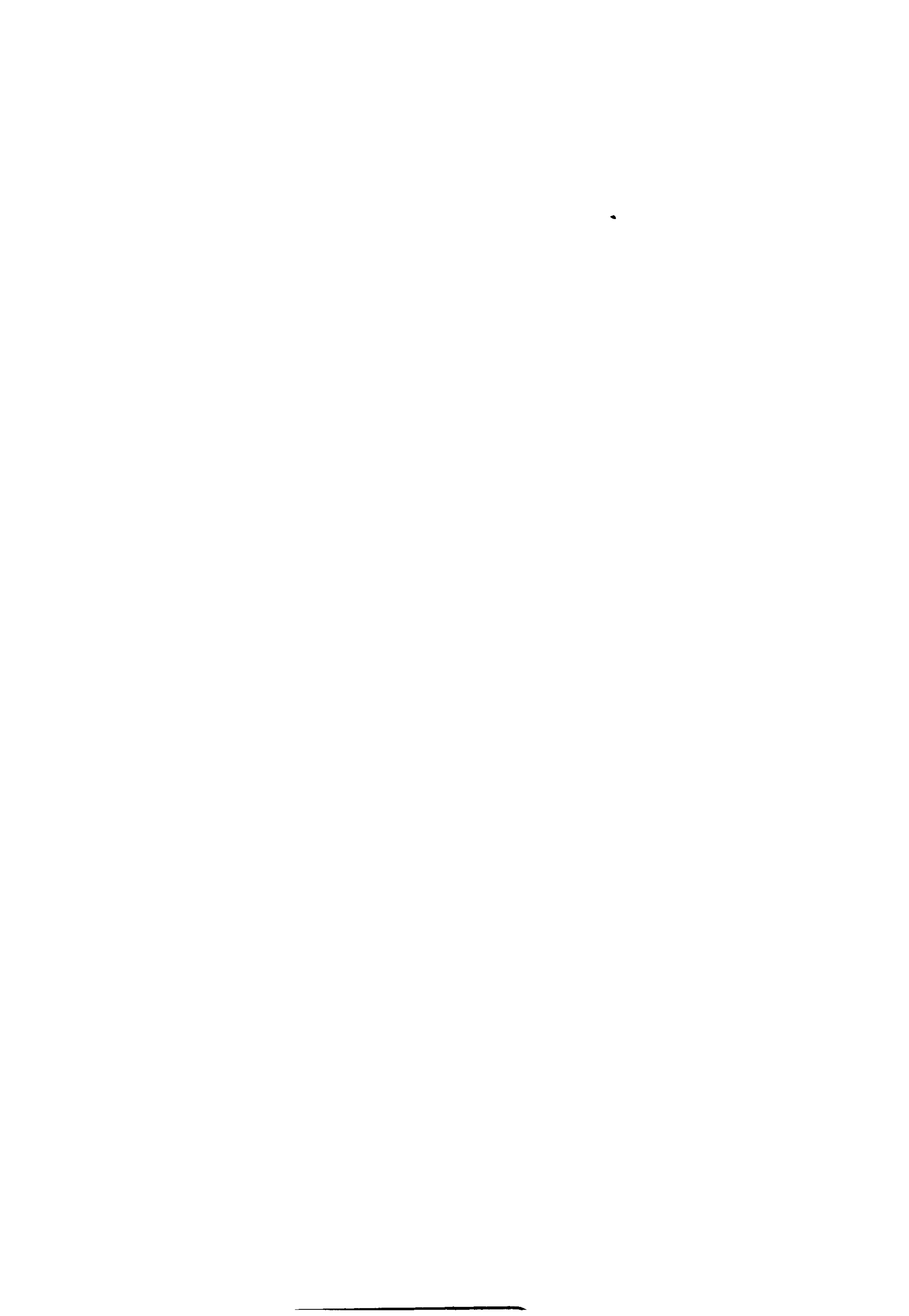
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

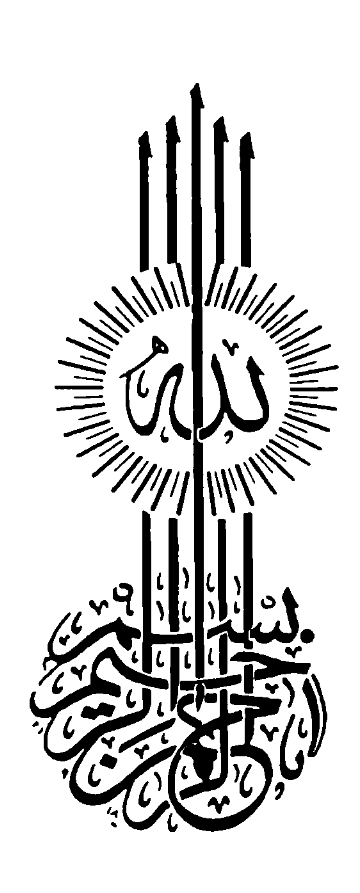
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.




الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٤٩١ بالعربية، الرياض (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م)

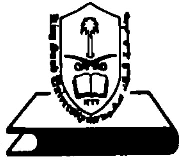
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثامن عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٦ هـ (٢٠٠٥م)





النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية


مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٦هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١- ٣٩ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

التفكير الناقد ما بين غموض المعنى عند من كتب فيه وتوجيهات التدريس المضللة

خالد بن أحمد بوقحوص* و خليل يوسف الخليلي**

** أستاذ مشارك ** أستاذ*

كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين

(قدم للنشر في ٢٥/٤/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ٢٧/٢/١٤٢٦هـ)

ملخص البحث. يعالج هذا البحث إشكالية تعدد وجهات النظر في التفكير الناقد، والخلط الذي يقع فيه العديد ممن كتبوا في هذا المجال بهدف بلورة نموذج يوضح هذا النوع من التفكير، ويفيد في توجيه التدريس بما يكفل غرسه في أذهان الطلبة وتفكيرهم ورعايته عندهم. ولتحقيق هذا الغرض، استعرض الباحثان وجهات النظر المتباينة حول التفكير الناقد مع نقد هذه التصورات وبيان الفهم الخاطئ فيها. وقد أسفرت هذه المعالجة النقدية التحليلية عن بلورة النموذج المنشود لهذا التفكير. وقد تألف النموذج من خمسة مكونات أساسية هي: الأساس والمنطلقات للتفكير الناقد، ويتألف من ركنين؛ وهما: الخلفية المعرفية بالموضوع الذي يتم فيه التفكير، وامتلاك عادات عقلية أساسية لهذا التفكير. أما المكون الثاني فهو وسائل التفكير الناقد، ويتألف من جانبين أساسين؛ وهما: إستراتيجيات التفكير الناقد ومهاراته، والالتزام بالمستويات القياسية للتفكير الناقد. ويتشكل المكون الثالث للنموذج من غايات التفكير الناقد وأغراضه. أما المكون الرابع، فكان نتاجات التفكير الناقد وما يسفر عنه من إصدار أحكام مدعومة بحجج نوعية ضمن سياق محدد. وتمثل المكون الخامس بنوعية البيئة التي يجب أن تكون

مشجعة ومحفزة للتفكير الناقد. واستعرض الباحثان كذلك وبشكل موجز ما يجب أن يكون عليه التدريس لتنمية التفكير الناقد وفق النموذج الذي توصل إليه الباحثان.

تمهيـــــــد

يعد التفكير الناقد من المفاهيم القديمة المتجددة التي تم تداولها عبر أزمنة مختلفة وربما بمفاهيم مختلفة. فقد أورد لسان العرب معنى كلمة الفعل نقد بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها [١ ،ص ٤٢٥]. كما يرجع أصل الكلمة الإنجليزية إلى Critical اللاتينية Criticus أو اليونانية Kritikos بمعنى القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام.

ويعد التفكير الناقد اليوم من الأهمية بمكان لما تشهده البشرية من ثورة معلوماتية وانفتاح عالمي بين الأفراد يفرض علينا نحن التربويين الاستجابة لهذا الواقع بإعداد الطلبة للتعايش معه والاستعداد للتعامل مع متغيرات المستقبل التي يصعب التنبؤ بها. ولعل التفكير الناقد هو أحد الغايات التي ننشد غرسها عند الطلبة بما يمكنهم من التقييم المستنير، وإصدار الأحكام المدعومة بالشواهد والأدلة، وتمييز الصحيح من الملفق، والمناسب من غير المناسب.

لقد لقي التفكير الناقد اهتماماً واسعاً من قبل التربويين، فكُتب عنه الكثير، وعُقدت مؤتمرات عديدة حوله، وقدمت مبادرات متنوعة حول سبل غرسه وتنميته عند المتعلمين. وتذكر بيلن وكيس وكومبز ودانلز [٢] أن معظم الجهود النظرية والمحاولات في طرق التدريس Pedagogical endeavor في هذا الشأن كانت مضللة ؛ وذلك لأنها مبنية على فهم خاطئ لمفهوم التفكير الناقد . إذ إن هذا النوع من التفكير "هو من أكثر التعبيرات التي يساء استخدامها من قبل كثير من الأفراد في وصف عمليات التفكير ومهاراته" [٣، ص ٤٠٦]. فغالباً ما ينظر إلى التفكير الناقد بوصفه مهارات، وعمليات،

وممارسات، وإجراءات. ومعظم الأدب التربوي يشير إلى المهارات المعرفية أو المهارات الفكرية، أو يساوي بين التفكير الناقد وبين عمليات عقلية محددة أو تحركات إجرائية يمكن تحسينها بالممارسة مع توفر امتلاك الروح النقدية اللازمة للدخول في عمليات التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في تعدد وجهات النظر فيما يسمونه بالتفكير الناقد، يصبح القارئ بتتبعها جميعاً ضالاً كحالة الذي يقرأ الفلسفة يبدأ مشوشاً وينتهي مشوشاً بمستوى أعلى. أي أن هنالك خلطاً بين المفاهيم المتعلقة بالتفكير الناقد وما يتبع ذلك في مجال التدريس من تخبط. وتحديدا فإن مشكلة الدراسة تتحد بالتساؤل الآتي: ما التفكير الذي يمكن أن نسميه تفكيراً ناقداً؟ وكيف يجب أن يكون التدريس لغرسه وتنميته عند الطلبة؟

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بلورة نموذج يوضح التفكير الناقد بمختلف أبعاده ومكوناته يفيد في توجيه التدريس بما يكفل غرسه في أذهان الطلبة وتفكيرهم ورعايته عندهم. ومن المؤمل أن يفيد هذا النموذج الباحثين في تقييم المناهج والبرامج في درجة اهتمامها بالتفكير الناقد وتركيزها عليه. ولهذا الغرض تم استعراض وجهات النظر المتباينة حول ما يرونه تفكيراً ناقداً مع نقد هذه التصورات وبيان الفهم الخاطئ فيها لاستخلاص النموذج المستهدف لهذا التفكير.

ما التفكير الناقد ؟

تصاغ تعريفات التفكير الناقد عادة في إطار " المنطق " مع ميل في السنوات الأخيرة إلى تعريفه في إطار مهارات حل المشكلات. ويذكر مايرز [٤] أنه جرى ربط تعريف التفكير

الناقد في الثقافة الغربية بعلم المنطق . ومع أن المنطق قد أصبح اليوم مجرد فرع متخصص من فروع المعرفة الأخرى، إلا أن العديد من التربويين لازالوا يرون في المنطق الوسيلة الأساسية لتعلم المهارات، أو المعارف المتعلقة بالتفكير الناقد. ومع ذلك فإن ربط التفكير الناقد بالمنطق وبمهارات حل المشكلات يعاني من صعوبات. إذ تشير دراسات حديثة، كما يذكر مايرز ، إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين فهم مهارات المنطق وتطبيق مهارات التفكير الناقد الجيدة في فروع المعرفة الأخرى . كما أن تعريف التفكير الناقد وفقاً لأسلوب حل المشكلات يفترض أن ذلك التفكير يبدأ دائماً بمشكلة وينتهي بحل ؛ في حين أن العنصر الرئيس في التفكير الناقد هو القدرة على إثارة الأسئلة ذات الصلة الوثيقة بالموضوع، ووضع الحلول دون عرض البدائل بالضرورة، إضافة إلى المتعة الخالصة بالتلاعب بالأفكار التي لا تعود إلى آلية حل المشكلات. وهو يتضمن الاستدلال الصحيح، واستخدام التعليل الاستقرائي للوصول إلى أحكام سليمة مبنية على قاعدة معرفية في الموضوع الذي يتم فيه التفكير. وهذا التعريف يؤكد على أهمية أن يكون نتاج التفكير الناقد إصدار أحكام سليمة مستنيرة بقاعدة معرفية في الموضوع الذي نصدر فيه أحكامنا.

ويتفق الحامولي [٥] مع هذا التوجه، حيث يعرف التفكير الناقد بأنه عملية تفكير مجردة ذات طبيعة تقويمية تتعلق بالمعلومات ذات الصلة بالموقف الذي يراد تقويمه. ومع هذا الاتجاه تعرفه قطامي [٦ ، ص٦٥] بأنه تفكير تأملي يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه.

كما أن فاسيون [٧] هو الآخر يؤكد أن التفكير الناقد ينطوي على إصدار أحكام. إذ يعرفه بأنه تفكير غرضي قصدي يهدف إلى البرهنة على نقطة، أو إلى حل مشكلة، أو إلى تأويل المعنى Interpretation لشيء ما. إلا أن هذا التعريف يخلط بين التفكير الناقد وحل المشكلات.

يعرِّف روجيرو [٨، ص ٢٨] التفكير بشكل عام بأنه: " أي نشاط عقلي يساعد في بلورة مشكلة أو في حلها، أو في اتخاذ قرار، أو في تلبية رغبة في الفهم. فهو بحث عن الإجابات وبلوغ للمعاني. والتفكير الإبداعي هو إنتاج الأفكار، أما التفكير الناقد فهو تقويم للأفكار التي نواجهها في قراءاتنا واستماعاتنا للآخرين، نختبرها في فائدتها، ومعقوليتها، ونهذبها حسب الضرورة". وبذلك فهو يميز التفكير الناقد عن التفكير الإبداعي، ويربطهما معاً بالتفكير بصورة عامة، إلا أنه يخلط بين التفكير الناقد وحل المشكلات.

ويرى إنس [٩] أن التفكير الناقد هو العملية التي تهدف إلى إصدار قرارات معقولة و مبنية على التأمل، ومبنية أساساً على ما يجب أن نعتقده وما يجب أن نفعله.

أما بول وإلدر [١٠] فيؤكدان على أن التفكير الناقد هو قدرة المفكرين على التحكم في تفكيرهم، مما يقتضي منهم تطوير معايير صائبة لتحليل أفكارهم وتقويمها، واستخدام هذه المعايير بشكل مستمر.

وبالنظر إلى أن كل من كتب في التفكير الناقد قدَّم تعريفاً له، فإن عرض هذه التعريفات ونقدها لا ينتهي. ومن الواضح أن هنالك اتفاقاً بينهم على الأهمية العالية لهذا التفكير، ولكنهم يختلفون كثيراً فيما يعتبرونه تفكيراً ناقداً. ومن السذاجة، كما يقول البعض [١١]، أن نَعُدَّ أياً من التعريفات التي يقدمونها له بأنه التعريف الصحيح. فليست كلها متساوية في صحتها أو مقبوليتها. والعامل الحاسم في أي تعريف للتفكير الناقد هو ضرورة احتوائه ظاهرياً، أو باطنياً على ما يؤكد أن نتيجته يجب أن تتضمن إصدار حكم، أو أحكام في موضوع التفكير، أو القضية التي يدور حولها هذا التفكير. ويجب الحذر من أنه ليس كل حكم هو نتيجة لتفكير ناقد.

يتضح مما تقدم أن التربويين يحتاجون إلى تصور يمكن الدفاع عنه للتفكير الناقد، وإلى تحديد واضح لخصائص أو صفات المفكر الناقد. وهذا التصور ينبع من تحديد مكونات هذا التفكير وأبعاده. وهو ما سيتم في هذه الدراسة.

مكونات التفكير الناقد

لقد تباينت وجهات نظر التربويين كثيراً فيما يعدُّونه من مكونات التفكير الناقد. وربما كان ذلك ناتجاً من الزاوية التي ينظرون من خلالها إليه، وهذا أمر طبيعي. ونستعرض فيما يأتي الرؤى المختلفة لمكونات هذا التفكير.

يرى بروكفيلد [١٢] أن التفكير الناقد يتشكل من أربعة عناصر هي:

١ - تحديد المسلمات التي تستند إليها الأفكار، والمعتقدات، والقيم، والتصرفات، ونقدها، واختبار مدى دقتها وصلاحيتها.

٢ - إدراك أهمية تأثير المحيط الذي نعيش فيه على الأفكار والتصرفات.

٣ - تخيل بدائل الطرق الحالية في التفكير، والحياة، واكتشافها.

٤ - الشك التأملي في مطالب الحقيقة المطلقة النابع من إدراك الوجود الدائم لبدائل التنظيم العقائدي، والعادات السلوكية، والبنى الاجتماعية المفترض رسوخها. أي لا يأخذ الأشياء كما هي عليه لسبب بسيط وهو أن الممارسة والبنية الموجودة منذ أمد لا يعني أنها الأكثر ملاءمة لكل الأزمنة أو حتى لهذه اللحظة؛ وقبول فكرة ما من قبل الجميع لا يعني الإيمان المطلق بحقيقتها الفطرية قبل التأكد مدى انسجامها مع الحقيقة كما نجربها.

ويذكر بروكفيلد [١٣] أن التفكير الناقد ينظر إليه على أنه يتساوى مع:

- القدرات العلية السببية Reasoning Abilities
- استخدام الأحكام الانعكاسية Reflective Judgment
- تصيد الافتراضات Assumption Hunting
- تفحص المعاني Testing of Meaning

وهو يرى أنه بالرغم من أن التفكير الناقد عملية وليس نتاجاً إلا أنه ليس بالنشاط العقلاني الآلي، بل إن الجانب الانفعالي العاطفي هو من جوهر التفكير الناقد مثل: الإحساس، والحدس، والشعور، والاستجابة العاطفية.

يرى روجيرو [١٤] أن التفكير الناقد يتضمن خمسة أبعاد أو مكونات هي:

١ - التركيز على أفكارنا نحن، أي نقد الذات مع أنه مؤلم.

٢ - استخدام حب الاستطلاع.

٣ - تجنب الافتراضات أي تجنب قبول الأحداث على أنها تحدث لأنها حدثت في الماضي بطريقة معينة، ولذلك فإنها ستحدث بالطريقة نفسها.

٤ - تهذيب حلولنا للمشكلات.

٥ - تهذيب مواقفنا من القضايا.

يرى بول [١٥] أن التفكير الناقد يتمحور حول ثلاثة بناءات عقلية هي:

- **المهارات الصغرى**، وتشمل:
  - مقارنة المواقف المثالية، ومقابلتها مع الممارسة الفعلية.
  - التفكير الدقيق في التفكير.
  - فحص الافتراضات وتقييمها.
  - تمييز الحقائق المتعلقة بالموضوع من غير المتعلقة.

- القيام باستنتاجات، وتنبؤات، وتفسيرات معقولة.
- إعطاء الأسباب وتقييم الأدلة والادعاءات.
- التعرف على التناقضات.
- استكشاف المتضمنات والمترتبات.

▪ **القدرات واسعة النطاق**، وتشمل:

- تدقيق التعميمات وتجنب التبسيط الزائد.
- مقارنة مواقف متماثلة، ونقل الاستبصارات إلى سياقات جديدة.
- تنمية منظور معين للشخص، تكوين المعتقدات، والحجج، والنظريات، وفحصها.
- توضيح القضايا، والاستنتاجات، والمعتقدات.
- تكوين محكات للتقييم: توضيح المعايير والقيم.
- تقييم مصداقية مصادر المعلومات.
- التساؤل المتعمق: استثارة الأسئلة الهامة والبحث عن جذورها.
- تحليل وتقييم الحجج، والتفسيرات، والمعتقدات، والنظريات.
- توليد الحلول وتقويمها.
- تحليل الأفعال والسياسات وتقييمها.
- القراءة الناقدة: توضيح ونقد النصوص.
- الإنصات الناقد في الحوار الصامت.
- الربط بين المعارف المختلفة.
- ممارسة الحوار السقراطي: توضيح المعتقدات، والنظريات، ووجهات النظر، والتشكيك فيها.

- التفكير الحواري: مقارنة وجهات النظر، والتفسيرات، والنظريات.
- التفكير الجدلي: تقييم وجهات النظر، والتفسيرات، والنظريات.

▪ **سمات العقل**، وتشمل العناصر الآتية:

١ - الاستقلال العقلي، أو التفكير المستقل.

٢ - حب الاستطلاع العقلي، أو الاستعداد للتعجب من أحوال العالم.

٣ - الشجاعة الفكرية للمواجهة العادلة للأفكار، والمعتقدات، ووجهات النظر التي نشعر نحوها بمشاعر سلبية قوية ولم نعطها حقها من التمحيص.

٤ - التواضع الفكري أي لا ندَّعي بأننا نعرف أكثر مما نعرف بالفعل، أي الوعي بحدود معرفتنا (الخلو من الغطرسة والغرور)، أي وعينا بأسس اعتقاداتنا وما هي الأدلة التي بحوزتنا، وكيف توصلنا إلى هذه الاعتقادات، وما الأدلة الإضافية التي ينبغي علينا فحصها أو البحث عنها.

٥ - التعاطف الفكري، أي الوعي بالحاجة إلى أن نتخيل أنفسنا مكان الآخرين لكي نفهمهم حق الفهم. فهي إذن القدرة على تصور وجهات نظر الآخرين وأفكارهم بدقة، وأن ننطلق في تفكيرنا من مقدمات وافتراضات لا نعتنقها.

٦ - النزاهة العقلية (الفكرية)، أي الوعي بالحاجة إلى الإخلاص للمعايير الفكرية والأخلاقية المتضمنة في أحكامنا على سلوك الآخرين ووجهات نظرهم. وأن نكون متسقين في اختيار المعايير الفكرية التي نطبقها، وأن نطبق على أنفسنا نفس المعايير الصارمة فيما يتعلق بالأدلة والبراهين التي نطبقها على معارضينا في الفكر.

٧ - المثابرة العقلية، وهي تعني الوعي بالحاجة إلى متابعة البحث عن الحقائق رغم الصعوبات والعوائق والإحباطات التي تواجهنا، والالتزام الصارم بالمبادئ العقلية رغم المعارضة غير العقلانية.

٨ - الإيمان بالعقل، وهي الثقة بأن مصالحنا العليا ومصالح النوع البشري تُخدم بإعطاء الحرية المطلقة للعقل، وتكوين وجهات نظر عقلانية.

٩ - العدالة الفكرية، وهي الوعي بالحاجة إلى أن نعامل كل وجهات النظر بالتساوي دون الرجوع إلى مشاعرنا، أو إلى مصالحنا، أو إلى مشاعر ومصالح أصدقائنا ومجتمعاتنا، أو أمتنا، وذلك بالتمسك بالمعايير العقلية.

أما إنس [١٦] فيقسم التفكير الناقد إلى قابليات Disposition وقدرات Abilities كما يحدد إنس [٩] بعض مهارات التفكير الناقد مثل:

١ - التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية.

٢ - التمييز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة.

٣ - تحليل الحجج.

٤ - تحديد دقة العبارة.

٥ - تحديد معايير مصداقية مصدر المعلومات.

٦ - تعريف المصطلحات.

٧ - اكتشاف العبارات والحجج الغامضة.

٨ - اكتشاف الفرضيات الضمنية.

٩ - اكتشاف المغالطات أو أخطاء الاستدلال.

١٠ - تحديد موضع التناقض.

١١ - تقويم البرهان.

١٢ - التنبؤ بالنتائج.

ومن خلال مراجعة بعض الدراسات التي حاولت تحديد مكونات التفكير الناقد ومهاراته، استخلص حسن [١٧] أربع عشرة مهارة لهذا التفكير، وهي الآتية:

١ - تبين الموضوع وإدراك جزئياته.

٢ - استخلاص الفكرة الرئيسة.

٣ - استخلاص الأفكار الفرعية.

٤ - تمييز الحقائق والتفريق بينها وبين الآراء.

٥ - التعرف على المصدر الرئيس للفكرة.

٦ - التمييز بين رأي المصدر وبين رأي الكاتب (ناقل الفكرة).

٧ - التمييز بين الآراء المتفقة والآراء المتضادة.

٨ - تقدير الأدلة والحجج.

٩ - اكتشاف المغالطات المنطقية والأخطاء.

١٠ - رفض الأفكار التي لا تستند إلى الدليل الموضوعي.

١١ - رفض الخرافات.

١٢ - البحث عن الدليل لتبرير الحجة أو المعتقد.

١٣ - إجراء المقارنات الموضوعية.

١٤ - إصدار الحكم الموضوعي.

وقد قامت السيد [١٨] ببناء مقياس للتفكير الناقد للأطفال اشتمل على خمس وثمانين عبارة مقسمة على خمس مهارات للتفكير الناقد هي:

١ - الدقة في فحص الوقائع .

٢ - الاستدلال (استخلاص العام من الخاص ، والانتقال من الجزء إلى الكل ، وكشف التناقض) .

٣ - الاستنتاج (استخلاص الخاص من العام ، واستنتاج الجزئي مما هو كلي) .

٤ - تقويم الحجج والمناقشات .

٥ - مرونة الرأي والانفتاح على الجديد من المعرفة، ورؤية الوجه الآخر من الحدث .

يذكر الحامولي [٥] أن التفكير الناقد عملية تفكير مجردة ذات طبيعة تقويمية تتعلق بالمعلومات ذات الصلة بالموقف الذي يُراد تقويمه. وهو يذكر أن العديد من العلماء مثل رست وواطسون وجليزر وغيرهم يرون أن مكونات التفكير الناقد هي :

١ - الاستدلال المنطقي والحكم على قيمة النتيجة المنطقية.

٢ - تفسير البيانات وتقويم الحجج.

٣ - تحديد المشكلات، وصياغة الفروض، والتعرف على الافتراضات.

٤ - انتقاء المعلومات المتصلة بالموضوع، والمزاوجة بين الحقائق والمبادئ والتعرف على ما هو مطلوب لحل المسائل الخلافية.

٥ - مكونات غير عقلية مثل الميل إلى العلم والعقلية المنفتحة.

ويذكر الحامولي أن أنيس قد حدد مكونات التفكير الناقد بخمسة مكونات هي :

١ - القدرة على الاستدلال المنطقي.

٢ - التعرف على الافتراضات.

٣ - القدرة على الملاحظة الدقيقة والحكم التقويمي.

٤ - القدرة على وضع الفروض واختبارها والوصول إلى التعميمات.

٥ - القدرة على انتقاء المعلومات المتصلة بالموضوع وتفسير النتائج في ضوء الأسباب، وتحديد مدى ملاءمة الأسباب.

ويذكر محمود [١٩] أن اختبار كورنيل للتفكير الناقد الذي أعده للعربية إبراهيم يتألف من ٥٦ سؤالاً تتمحور حول سبع مهارات تشكل في مجموعها التفكير الناقد. وهذه المهارات هي: استنباط النتيجة، الافتراضات، الاعتماد على الملاحظة، التعميمات، ملاءمة السبب، الاعتماد على السلطة، والفروض.

يرى إنس وكورزيكي [٢٠] أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي عقلاني يركز على تقرير ما نفعل أو نعتقد. وهو بذلك يتألف من مركبتين هما: القدرات، والتوجهات. وقد حدد مكونات كل منهما كالآتي:

مركبة القدرات: وتشمل اثنتي عشرة قدرة موزعة على أربعة مكونات هي:

المكون الأول: التوضيح الأولي، ويشمل ثلاث قدرات هي:

١ - التركيز على مسألة أو موضوع.

٢ - تحليل القضايا.

٣ - استثارة الرأي الآخر (سؤال وإجابة أسئلة للتوضيح).

المكون الثاني: الدعم الأساسي، ويشمل القدرتين الآتيتين:

٤ - الحكم على مصداقية مصدر ومحكاته.

٥ - ملاحظة التقارير والحكم على الملاحظة.

المكون الثالث: الاستدلال، ويشمل القدرات الثلاث الآتية:

٦ - الاستنتاج والحكم على الاستنتاجات.

٧ - الاستقراء والحكم عليه.

٨ - صياغة أحكام قيمية.

المكون الرابع: توضيحات متقدمة، وتشمل القدرات الأربع الآتية:

٩ - تحديد المصطلحات والحكم على التعريفات.

١٠ - تحديد المشكلات.

١١ - اتخاذ القرار فيما يتعلق بالقيام بفعل معين.

١٢ - التفاعل مع الآخرين وهي تشمل الآتي:

- استخدام المغالطات في الحجج.
- الإستراتيجيات المنطقية.
- الإستراتيجيات الخطابية.
- التعبير عن موقف شفوياً أو كتابياً.

مركبة التوجهات: وتتضمن التوجهات المكونات الآتية للتفكير الناقد:

١ - البحث عن صياغة واضحة للسؤال أو الموضوع.

٢ - البحث عن الأسباب.

٣ - محاولة أن يكون المرء محيطاً بالمعلومات المتعلقة بالموضوع.

٤ - استخدام المصادر الموثوق بها وذكرها.

٥ - أخذ الموقف الكلي في الاعتبار.

٦ - محاولة البقاء على صلة بالنقطة الرئيسة (الصلة بالموضوع).

٧ - عدم التخلي عن الاهتمام الأصلي أو الأساسي مع تقدم التفكير.

٨ - البحث عن بدائل.

٩ - أن يكون المرء متفتح الذهن.

١٠ - اتخاذ موقف (أو تغيير هذا الموقف) عندما تتوافر الأدلة والأسباب على صحته.

١١ - التمسك بأعلى درجة من الدقة يسمح بها الموضوع.

١٢ - التعامل بأسلوب منظم مع أجزاء الكل المركب.

١٣ - استخدام القدرات النقدية.

١٤ - الحساسية لمشاعر الآخرين، ومستويات عملهم، ودرجة مقدرتهم.

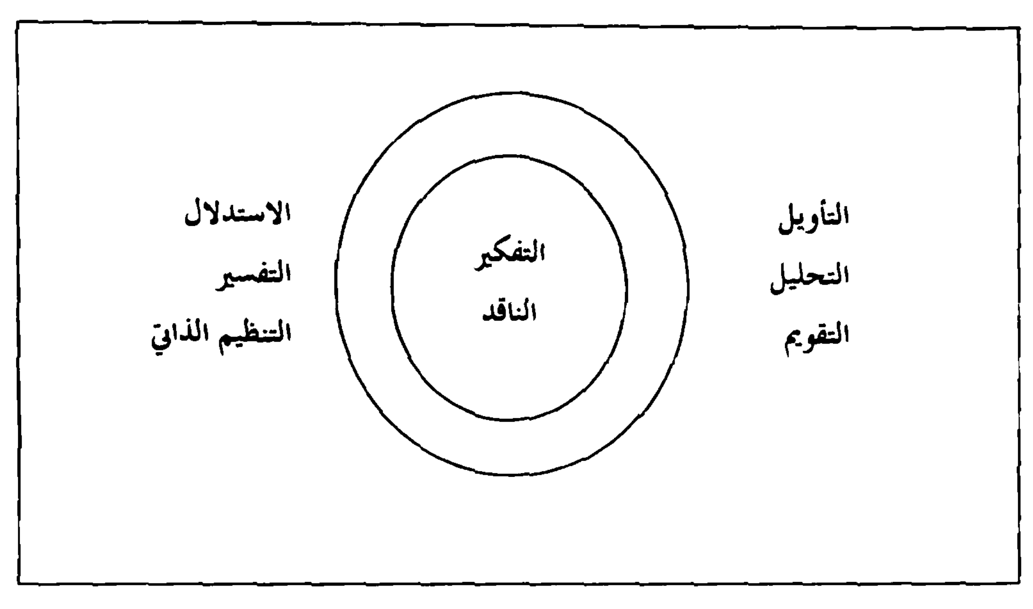
يرى فاسيون [٧] أن التفكير الناقد هو تفكير غرضي قصدي يهدف إلى البرهنة على نقطة، أو إلى حل مشكلة أو إلى تأويل Interpretation المعنى لشيء ما. ويذكر أنه لدى تحليل آراء مجموعة من الخبراء الدوليين فيما يعني لهم التفكير الناقد، استطاع أن يستخلص مكونين رئيسيين له هما: المهارات العقلية Cognitive Skills، والنزعات الانفعالية العاطفية Affective Dispositions.

وفيما يأتي توضيح لكلٍ من هذين المكونين:

أولاً: المهارات العقلية:

وتتألف هذه المهارات العقلية من ست مهارات محورية أساسية (انظر الشكل رقم ١) هي:

١- التأويل Interpretation : وهي مهارة فهم المعنى والتعبير عنه لمدى متسع من الخبرات، والمواقف، والبيانات، والأحداث، والأحكام، والقناعات، والمعتقدات، والقواعد، والعمليات، والمحكات. وهي تتضمن ثلاث مهارات فرعية. وهي: التصنيف، والترميز، والتوضيح.



الشكل رقم ١. مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر فاسيون [٧].

٢ – **التحليـــــل Analysis** : وهـي مهـارة التعـرف علـى علاقـات الاسـتدلال المقصودة والفعلية فيما بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والأوصـاف، أو أي تعـبيرات عـن المعتقـدات، أو الأحكـام، أو الخـبرات، أو التبريـرات أو المعلومـات أو الآراء. ومهـارة التحليل تتضمن ثلاث مهارات فرعية هي: تفحص الأفكار، تحديد الجدال Arguments، وتحليل الجدال.

٣ – **التقويم Evaluation**: وهي مهارة تقييم مصداقية العبارات التي تـدل علـى تصـورات الشـخص وخبراتـه عـن المواقـف، والأوضـاع والأحكـام، والاعتقـادات، والآراء؛ وتقييم القوة المنطقية لعلاقات الاستدلال المقصودة والفعلية فيما بـين العبـارات، والأوصـاف، والأسـئلة، أو أي شـكل مـن أشـكال التعـبير. والتقـويم يتضـمن مهـارتين فرعيتين هما: تقييم الادعاءات، وتقييم الجدال.

٤ – **الاستدلال Inference** : وهـي مهـارة التوصـل إلى استنتاجات معقولـة أو إلى فرضيات بنـاء علـى المعلومـات المناسـبة مـن بيانـات ، وعبـارات ، ومبـادئ ، ودلائـل ، وأحكام ، واعتقادات ، وآراء ، ومفاهيم ، وأوصـاف ، وأسئلة ، أو أي شـكل مـن أشـكال التعبير. ويندرج تحت مهارة الاستدلال ثلاث مهارات فرعية هي : مهارة البحث عن الدلائل ، و مهارة تفحص البدائل ، ومهارة استخلاص الاستنتاجات.

٥– **التفسير Explanation**: وهي مهارة صياغة الحجج والبراهين Reasoning وتبريرها من خلال الدلائل، والمفاهيم، والطرق، والمحكات، والسياقات، وتقديمها على هيئة حجج مقنعة فكرياً. ويندرج تحت هذه المهارة الرئيسة ثلاث مهارات فرعية هي: صياغة النتائج، وتبرير الإجراءات والطرق، وعرض المجادلات.

٦– **التنظيم الذاتي Self Regulation** : وهي أهم المهارات المعرفية وذلك لأنها تركز على أن يطبق التفكير الناقد على التفكير الناقد نفسه. وهـي مهـارة مراقبـة النشـاطات الفكرية الذاتية ، ومراقبة العناصر الداخلة فيهـا ، والنتـائج المستخلصـة باستخدام مهـارات التحليـل ، والتقـويم ، للأحكـام الاسـتدلالية الذاتيـة بغـرض مسـاءلتها ، أو تأكيـدها ، أو التحقـق منهـا ، أو تصـحيحها. وهـي تتضـمن مهـارتين فـرعيتين همـا : تفحـص الـذات ، وتصحيح الذات.

ثانياً : النزعات الانفعالية

استخلص فاسيون [٧] مما أورده الخبراء الدوليون أن امتلاك مهارات التفكير الناقد لا يكفي لأن يكون الشخص ذا تفكير ناقد. إذ لا بد وأن يتصف بخصائص سلوكية انفعالية ، حددها في ثلاثة جوانب ، وهي :

أ) **الروح النقدية Critical Spirit** : وهي تعني أن يكون لدى الشخص قدرة على السبر الفضولي التحقيقي، وحذاقة في العقل، وحماس وتفان للاستدلال، وتعطش وشوق للبيانات الموثوقة.

ب) **كيفية معالجة أمور الحياة والمعيشة بعامة Approaching Life and Living in General**: وقد أفرز الخبراء الخصائص الاثنتي عشرة الآتية لمن يتملكون التفكير النقدي في معالجة أمور الحياة والمعيشة بعامة :

١ - الفضول Inquisitiveness فيما يتصل بمدى متسع من القضايا.

٢ - الاهتمام بأن يبقى الشخص على اطلاع جيد بالأمور.

٣ - التيقظ لفرص استخدام التفكير الناقد.

٤ - الثقة بعمليات الاستقصاء.

٥ - الثقة بالنفس فيما يتصل بمقدرة الشخص على التعليل.

٦ - التفتح الذهني فيما يتصل بالآراء العالمية المتباعدة.

٧ - المرونة في معالجة البدائل والآراء.

٨ - فهم آراء الآخرين.

٩ - العدالة الفكرية في تقييم البراهين والحجج.

١٠ - الصدق والأمانة في مواجهة التحيز الذاتي والكبرياء، والقوالب والتوجهات المتمحورة حول الذات.

١١ - التعقل والتروي في إصدار الأحكام أو تغييرها.

١٢ - الرغبة في إعادة التفكير في وجهات النظر وتعديلها حيثما دلت الشواهد الصادقة على وجوب ذلك.

ج. كيفية معالجة قضايا ومسائل ومشـــكلات محـــددة Approaching Specific Issues, Questions, or Problems : يذكر فاسيون [٧] أن الشخص الذي يمتلك التفكير النقدي يتصف بالخصائص السبع الآتية في معالجة القضايا والمسائل والمشكلات:

١٣ - الوضوح في صياغة الأسئلة.

١٤ - التنظيم في التعامل مع التعقيدات.

١٥ - الاجتهاد في البحث عن المعلومات المناسبة.

١٦ - المعقولية في اختيار المحكات وتطبيقها.

١٧ - العناية في تركيز الانتباه على القضية موقع الاهتمام.

١٨ - المثابرة والجلد في مواجهة المصاعب التي تعترض البحث.

١٩ - الدقة التي تسمح بها الظروف والموضوع.

يرى قسم الفلسفة [٢١] في جامعة ولاية كاليفورنيا California State University في إحدى الوثائق المنشورة في الإنترنت أن التفكير الناقد يتألف من الكفايات الثلاث عشرة الأساسية الآتية:

١ - تعرف قضايا الاعتقاد، والحقائق الإمبريقية، والمنطق.

٢ - تقويم مصداقية مصادر المعلومات والآراء.

٣ - تعرف الافتراضات الضرورية أو المحتملة.

٤ - التمييز بين الادعاءات المجتمعية Normative وغير المجتمعية Non-Normative.

٥ - تعرف الادعاءات الملائمة من غير الملائمة لسياق معين.

٦ - تعرف الاستخدامات اللغوية المضللة.

٧ - تحديد المواقع التي تستدعي معلومات إضافية لتحقيق غرض معين.

٨ - إنشاء مناظرات استدلالية واستقرائية.

٩ - تعرف المناظرات الصادقة من غير الصادقة بما في ذلك مغالطات الاستدلال والاستقراء.

١٠ - تعرف الافتراضات Propositions المتكافئة منطقياً.

١١ - انتقاد المناظرات والتفسيرات المنطقية وتفسيرها.

١٢ - فهم المناظرات والتفسيرات السببية وتقويمها.

١٣ - تقييم المعلومات الإحصائية العامة، والتعميمات، والحجج.

نظرة تحليلية نقدية للتصورات المطروحة لأبعاد التفكير الناقد

إذا أنعمنا النظر فيما تقدم من طروحات لأبعاد التفكير الناقد نستشعر التشتت، والضلال، والخلط فيما بين التفكير الناقد وأنواع التفكير الأخرى. فهناك من يرى التفكير الناقد بأنه مجموعة من المهارات العقلية العامة Generic Skills يمكن اكتسابها بالتعلم بغض النظر عن السياق الذي يتم فيه تعلمها، ومن ثم يمكن نقلها واستخدامها في أي مجال آخر [٢؛ ٥؛ ١٧؛ ١٨؛ ١٩؛ ٢١].

ومن جملة هذه المهارات ما يأتي: مهارات جمع المعلومات، ومهارات استخلاص الفكرة الرئيسية، ومهارات تحديد المعنى، ومهارات تحديد التناقض، ومهارات فهم مبادئ الإجراءات والطرق والعمليات، والمقدرة على الدخول في المناظرات Arguments.... وغيرها.

إن مثل هذا التصور لمكونات التفكير الناقد هو تصور قاصر يستبعد السياق الذي يتم فيه اكتساب المهارة مع أهميتها للتفكير الناقد. كما يستبعد الخلفية المعرفية في الموضوع الذي يتم فيه اكتساب المهارة، والخلفية المعرفية في الموضوع الذي يتم فيه استخدامها. فالناقد في مجال الأدب على سبيل المثال لا يستطيع أبداً استخدام مهاراته في التفكير النقدي

لشبكة الطرق، أو لقانون المرور، أو لمشروع سياحي، أو لبرنامج تدريبي صيفي للمعلمين. وهذا نتيجة حتمية لغياب الخلفية المعرفية عن هذه المواضيع، واختلاف السياق الذي اكتسب فيه مهارات التفكير الناقد في الأدب عن السياق الذي سيستخدم فيه هذه المهارات في المجالات الأخرى.

وثمة رؤية أخرى للتفكير الناقد تساوي بينه وبين العمليات العقلية Mental Processes [٢ ؛ ١٢ ؛ ١٣] ومن هذه العمليات العقلية التي تشكل هذا التفكير ما يأتي: التصنيف Classfying، والاستدلال Iinferring، والملاحظة Observing، والتقويم Evaluating، والتركيب Synthessing، وفرض الفروض Hypothesizing.

وتجادل بيلن وزملاؤها [٢] بأن وجهة النظر هذه مضللة وغير سليمة. إذ فيها خلط بين عمليات التفكير العلمي والتفكير الناقد من جهة، كما أنها تستبعد السياق الذي يتم فيه اكتساب هذه العمليات بالممارسة والسياق الذي سيتم نقلها واستخدامها فيه. إضافة إلى أنها تستبعد الخلفية المعرفية في الموضوع الذي ستستخدم فيه بعد اكتسابها.

وهناك من يرى أن التفكير الناقد مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في العديد من المواقف والأوضاع؛ وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق، وحل المشكلات، والتعليم، ونظرية المعرفة [٢٢].

وهناك من يتعرض للتفكير الناقد في معرض الحديث عن حل المشكلات [٢٣] أو التفكير المنطقي [٢٤].

كما يؤكد ديفس ورم [٢٥] أن تعبير التفكير الناقد من أكثر التعبيرات التي يساء استعمالها من قبل الكثيرين في وصف عمليات التفكير ومهاراته. كما أنه يستخدم من قبل العديد من الأفراد بمعانٍ ودلالات مختلفة من أهمها: الكشف عن العيوب والأخطاء، الشك في كل شيء، التفكير التحليلي، التفكير التأملي، حل المشكلات، كل مهارات

التفكير العليا في تصنيف بلوم، كل مهارات التفكير المهمة، التفكير الواضح، التفكير اليقظ، التفكير المستقل، التعرف على أوجه التحيز والتناقض وعدم الاتساق.

هنالك من يرى التفكير الناقد بوصفة إجراءات Procedures تتم بخطوات Steps أو بأطوار Stages أو بمراحل Phases. ومع أنه لا يوجد اتفاق على الإجراءات العامة التي تشكل التفكير الناقد . إلا أن أهم هذه الإجراءات كما تقول بيلن وزملاؤها [٢] هي: الاستقصاء أي الطريقة العلمية، وحل المشكلات، وصنع القرارات. ولكنها وزملاءها يجادلون بأن هذه الرؤية غير سليمة لسببين رئيسيين وهما: أن هذه الإجراءات لا تشكل العقبة الرئيسة للتفكير الجيد، وأنها تقلل من أهمية السياق Context في تقرير كيفية السير في إجراء التفكير الناقد. وهم يؤكدون على أن التفكير الناقد لا ينبغي عدُّه إجراءات يتم اتباعها بل عدُّه معايير Standards ينبغي الوفاء بها لأي إنجاز Performance تفكيري ناجح في سياقه Context. إذ إن السياق وطبيعة المشكلة تقرران الخطوات المناسبة Appropriate التي يجب السير فيها في عملية التفكير. وأكدوا أن جميع أوجه أو مظاهر Aspects التفكير الناقد تنطوي على إصدار حكم والحكم لا يمكن أن يكون آلياً[٢]

ومن الطروحات التي حاولت الخروج من مأزق البُعد الواحد اعتبار التفكير الناقد مهارات عقلية مدعومة بنزعات انفعالية عاطفية [٧؛ ١٥ ؛ ٢٠]. ومع أن هذا الطرح خطوة متقدمة لبلورة تصور شامل للتفكير الناقد ، إلا أن السياق الذي يتم فيه اكتساب هذه المهارات مغفل ، كما أن الخلفية المعرفية في موضوع التفكير الناقد هي الأخرى مغفلة .

نموذج شامل للتفكير الناقد

لقد كان الخلط الذي عرضناه حول التفكير الناقد وسوء الفهم الذي قد ترتب عليه موضعاً لاهتمام بيلن وزملائها [٢] وذلك مما دعاهم إلى تقديم تصور واضح للتفكير

الناقد وتحديد لخصائص المفكر الناقد ضمن كفايات معرفية[١١] وتشمل هذه الكفايات المعرفية الآتي :

- امتلاك الخلفية المعرفية.
- امتلاك المستويات القياسية للتفكير الناقد.
- امتلاك مفاهيم نقدية أساسية.
- امتلاك الإستراتيجيات النافعة في التفكير الناقد.
- امتلاك عادات عقلية محددة.

وقد أكدوا أن التفكير الذي يعدُّونه تفكيراً ناقداً يجب أن يكون موجهاً نحو نهاية، أو غرض، أو غاية مثل الإجابة عن سؤال، أو اتخاذ قرار، أو حل مشكلة، أو حل قضية، أو ابتكار خطة، أو تنفيذ مشروع. أي أنه التفكير الذي ينتهي بتكوين حكم، أي تفكير يقود الإنسان إلى أن يحدد ما يعتقد أو يعمل. وكل ذلك وفق مستويات قياسية من التفكير. وبذلك فإن للتفكير الناقد ثلاثة مظاهر هي :

- أنه يتم بغرض أن يحدد الشخص ما يعتقد أو يعمل.
- أنه يتم وفق معايير الملاءمة والصحة.
- أن الوفاء بالمعايير الملائمة يتم بقيمة عتبة محددة.

ومن ذلك، فإن معايير الملاءمة هي التي يجب تحديدها حتى يكون بالمقدور تحديد الخصائص أو الصفات التي يمكن عَدُّها من خصائص الشخص الذي يتصف بالتفكير الناقد. وقد حاول البعض عمل قوائم بالمهارات والقدرات التي يتمتع بها هذا الشخص. ولكن هذه مضللة كما سبق وأوضحنا.

وتعتقد بلين وزملاؤها [١١] أن أفضل وصف للمفكر الناقد هو من خلال الذخيرة الفكرية Intellectual Resources والتي هي من خمسة أنواع، وهي الآتية :

١- **الخلفية المعرفية** : تتحدد نوعية تفكير الفرد بقضية معينة بما يعرفُ عنها، أو بقدرته على معرفة كيف يجد هذه المعرفة ، وبمعرفة السياق الذي ظهرت فيه من حيث المكان والزمان والمعتقدات وسبل التصرف. وهذا السياق يلعب دوراً حاسماً في تقرير إن كان تطبيق مبادىء التفكير جيداً.

٢- **المعرفة الإجرائية بمعايير التفكير الجيد** : إن جوهر التفكير الناقد برأيهم هو الالتزام بمعايير التقييم المناسبة حيثما يكون هنالك نقد في أي مجال كان مثل: العلوم، والفنون، والأدب، والقانون، والمعتقدات، وغيرها. وهذه المعايير هي التي يجب أن يتعلمها المفكر الناقد. وتشمل هذه المعايير قواعد المنطق، ومعايير المقاصد، ومعايير المجادلة، ومعايير خطط العمل، ومعايير الأحكام على الأفعال، ومعايير الاستقصاء في المجالات المتخصصة كالأدب، والعلم، والتاريخ، والرياضيات، والتقنية، وتصنف هذه المعايير في طائفتين رئيستين هما :

أ) المعايير التي تساعد في الحكم على النتاج الفكري.

ب) المعايير أو المبادىء التي تساعد في توجيه الممارسات الاستقصائية.

وهذه المعايير تكتشف من خلال تحليل ممارساتنا للتفكير الناقد نفسه ؛ أي أنها تُشتق من السلوك النقدي في سياقات مختلفة كما في قواعد اللغة. فكما يتعلم الشخص كيف يكتب ويقرأ دون مقدرة على صياغة القاعدة النحوية، فكذلك التفكير الناقد. والشيء المهم الحاسم هو التصرف بطريقة تنسجم مع المعايير. وترتبط هذه المعايير بالثقافة، ولذلك فهي قابلة للتغيير.

٣- **امتلاك مفاهيم نقدية أساسية**: يحتاج المفكر الناقد إلى معرفة بالمفاهيم الأساسية ذات الصلة بالنتاج الفكري للتفكير الناقد. وعلى سبيل المثال إذا كان التفكير

الناقد هو التقويم، فإن على من يمارس هذا التفكير أن يكون قادراً على التمييز بين الادعاء القيمي، والادعاء المبني على الشواهد الملموسة، أو الادعاء المفهومي.

٤- **امتلاك الإستراتيجيات النافعة في التفكير الناقد** : يتميز المفكر الناقد بامتلاك مدى واسع من الإستراتيجيات التي تعينه في معالجة المهام التي تتطلب التفكير، مثل: إستراتيجيات حل المشكلات، وتفحص التبعات الإيجابية والسلبية لبدائل الحلول قبل تقرير أي الحلول أفضل، وإعادة التحقق من الشيء قبل قبوله كحقيقة.

٥- **امتلاك عادات عقلية** : لا يكفي امتلاك القدرات العقلية لضمان عد الشخص مفكراً ناقداً ، فلا بد من امتلاك العادات العقلية والروح النقدية . ومن هذه العادات العقلية ما يأتي:

- احترام المنتوج المرتفع الجودة والأداء الجيد.
- امتلاك الاتجاه الاستقصائي.
- التفتح الذهني وطلب أدلة إضافية قبل اتخاذ قرار، والاستعداد لتغييرالموقف في ضوء الأدلة والشواهد الصحيحة.
- العدالة الذهنية وعدم التحيز.
- الاستقلال الذهني وبناء الأحكام على الأدلة والشواهد.
- احترام الرأي الآخر.
- احترام آراء السلطات المشروعة التي تفي بمحكات بلوغ هذه السلطة.
- امتلاك أخلاقيات العمل في مجموعات متنافسة.

إن ما طرحته بيلن وزملاؤها [١١] يشكل تصوراً ناضجاً للتفكير الناقد. وقد تأثر الباحثان بهذا التصور في بلورة نموذج شامل للتفكير الناقد يأخذ بالحسبان جهود الآخرين، والنقد الذي تعرضوا له، ويكامل فيما بينها. وقد بُني هذا النموذج على ما

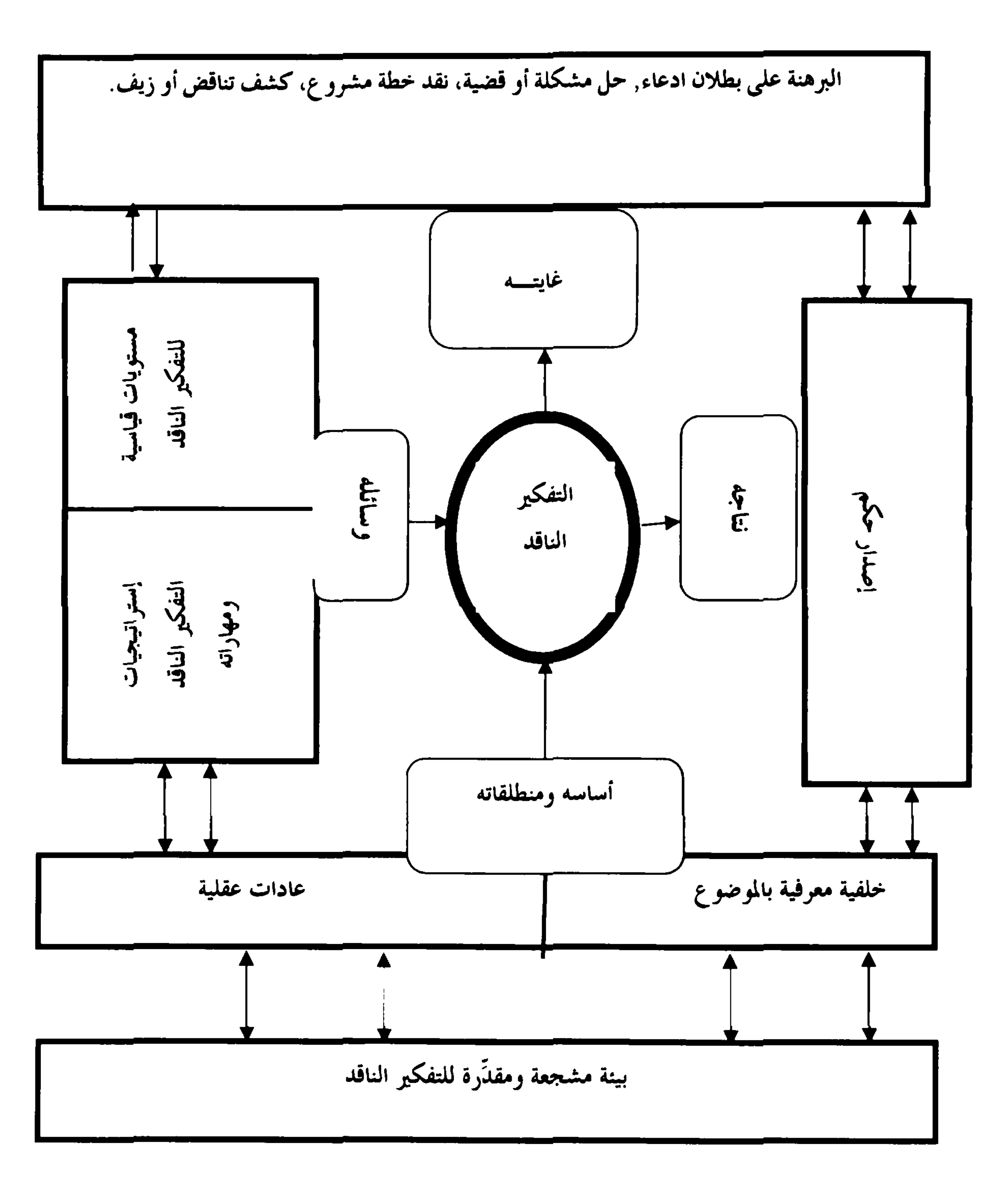
خلص إليه الباحثان من معنى للتفكير الناقد من مجمل الطروحات لهذا التفكير. وهو الآتي :

التفكير الناقد هو تفكير غايته إصدار حكم نقدي في سياق معين مبني على خلفية معرفية بموضوع النقد، وموجه بعادات عقلية محددة باستخدام إستراتيجيات ومهارات مناسبة وفق مستويات قياسية لهذا التفكير، في إطار بيئة محفزة ومشجعة للتفكير الناقد.

يبين الشكل رقم ٢ رسماً تخطيطياً لهذا النموذج الشامل للتفكير الناقد الذي توصل إليه الباحثان. وهو يمثل الإجابة عن سؤال البحث وحلاً لمشكلته. يتألف النموذج من خمسة مكونات رئيسة هي :

المكون الأول: الأساس والمنطلقات

حتى يتمكن الفرد من ممارسة التفكير الناقد، فلا بد من توفر أساس يستند إليه. ويتكون الأساس من ركنين وهما: الخلفية المعرفية بالموضوع الذي يتم فيه التفكير، وامتلاك عادات عقلية أساسية لهذا التفكير. وفيما يأتي توضيح لكلٍ من هذين الركنين :



الشكل رقم ٢. نموذج التفكير الناقد بحسب رؤية الباحثين له

خلفية معرفية بالموضوع الذي يتم فيه التفكير الناقد: إن بلوغ أحكام نوعية Quality Judgment أو حجج نوعية Quality Reasoning كما تسميها بيلن وزملاؤها [٢] يجب أن يكون مبنياً على معرفة جيدة بالقضية التي يدور حولها التفكير ضمن السياق Context الذي ظهرت فيه هذه القضية. وعليه فلابد من أن يكون الشخص الذي يمارس النقد في موضوع معين على معرفة ودراية عالية ودقيقة وحديثة في هذا الموضوع.

٢- امتلاك عادات عقلية ملائمة: يشير الأدب التربوي الذي تم عرضه في هذه الدراسة إلى أهمية امتلاك المفكر الناقد لعادات عقلية وروح نقدية تجعل من صاحبها يستمتع بالتفكير النقدي. وقد أورد العديد من الباحثين جملة من هذه العادات العقلية. وفيما يأتي هذه العادات:

- التفتح الذهني، وعدم التعصب للرأي، واحترام الرأي الآخر.
- العدالة الذهنية وعدم التحيز.
- الاستقلال العقلي، وبناء الأحكام على الأدلة والشواهد.
- الاستعداد لتغيير الرأي في ضوء الأدلة والشواهد الصحيحة.
- التروي في إصدار الأحكام بانتظار المزيد من الأدلة والشواهد.
- حب الاستطلاع أو الفضول العلمي، والقدرة على إثارة أسئلة ذات صلة بالموضوع.
- الشجاعة الفكرية للمواجهة العادلة للأفكار، والمعتقدات، ووجهات النظر التي نشعر نحوها بمشاعر سلبية ولم نعطها حقها من التمحيص.
- التواضع الفكري، أي لا ندعي بأننا نعرف أكثر مما نعرف بالفعل، أي الوعي بحدود معرفتنا.

- المثابرة العقلية، بمعنى الوعي بالحاجة إلى متابعة البحث عن الحقائق رغم الصعوبات والعوائق والإحباطات.
- الثقة بالعقل، وبأن مصالح البشرية تُلبى بإعطاء الحرية المطلقة للعقل وتكوين وجهات نظر عقلانية.
- احترام المنتوج المرتفع الجودة وتقديره.

المكون الثاني: وسائل التفكير الناقد

يختص هذا المكون بالإجراءات الذهنية التي تتم عند ممارسة التفكير الناقد. ويتألف من جانبين أساسيين، وهما: إستراتيجيات التفكير الناقد ومهاراته، والالتزام بالمستويات القياسية للتفكير الناقد. وفيما يأتي توضيح لكل منهما:

١- إستراتيجيات التفكير الناقد ومهاراته: يتميز المفكر الناقد، كما تذكر بلين وزملاؤها [١١] بامتلاك مدى واسع من الإستراتيجيات التي تعينه في معالجة المهام التي تتطلب هذا النوع من التفكير مثل: إستراتيجيات حل المشكلات، وتفحص التبعات الإيجابية والسلبية لبدائل الحلول قبل تقرير أيها أفضل، وإعادة التحقق من الشيء قبل قبوله كحقيقة، والإستراتيجيات المعينة على الاكتشاف Heuristics.

أما من حيث مهارات التفكير الناقد، فعديدة. ومن أهم هذه المهارات تلك التي أوردها فاسيون [٧]، وهي الآتية:

- **مهارة التأويل Interpretation**: وهي مهارة فهم المعنى والتعبير عنه في مدى متسع من الخبرات والمواقف والبيانات، والأحداث، والقناعات، والأحكام، والمعتقدات، والقواعد، والعمليات، والمحكات.

- **التحليل Analysis** : وهي مهارة التعرف على العلاقات فيما بين العبارات والأفكار، واستخلاص الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، وتمييز الحقائق عن الآراء، والتفريق بين الآراء المقنعة والآراء المستقصاة.

- **الاستدلال Inference** : وهي مهارة التوصل إلى استنتاجات معقولة ودلائل وشواهد ضمنية أو فرضيات أولية، والتوصل إلى المغالطات المنطقية والأخطاء من خلال شواهد الموقف كالاستدلال على الكهرباء من آثارها.

- **التفسير Explanation** : وهي مهارة تقديم حجج مقنعة ومبررات مدعومة بالشواهد والأدلة لتوضيح سلوك، أو حادثة، أو ظاهرة.

- **التقويم Evaluation** : وهي مهارة تقييم مصداقية العبارات والمواقف والأوضاع والاعتقادات والآراء، والحكم على القوة المنطقية لوجهات النظر المختلفة، وعلى مصداقية المصدر، ورفض الأفكار التي لا تستند إلى الدليل الموضوعي.

- **مهارة التنظيم الذاتي Self Regulation** : وهي مهارة مراقبة النشاطات الفكرية الذاتية، ومراقبة العناصر الداخلة فيها، والنتائج المستخلصة منها بغرض مساءلتها أو تأكيدها، أو التحقق منها، أو تصحيحها.

- مهارة الملاحظة الدقيقة (Precise Observation) وانتقاء المعلومات ذات الصلة بالموضوع، والبحث عن الأدلة لتبرير الحجة.

- مهارة التفاعل مع الآخرين (Interaction)، والاستماع إليهم رغم اختلافهم بالرأي، واستخدام المغالطات في الحجج.

الالتزام بالمستويات القياسية للتفكير الناقد : يستدعي النقد الذي هو جوهر التفكير الناقد أن يدرك الشخص الذي يمارسه هذه المستويات القياسية أو المعايير لإصدار هذه الأحكام. وتشمل هذه المعايير، كما تذكر بلين وزملاؤها [١١] ما يأتي :

- قواعد المنطق.
- معايير التأني (Delibration).
- معايير المجادلة.
- معايير خطط العمل.
- معايير الأحكام على الأفعال.
- معايير الاستقصاء في المجالات المتخصصة مثل الآداب، والعلوم، والفنون... إلخ.

وهذه المعايير تكتشف من خلال تحليل ممارساتنا للتفكير الناقد نفسه، كما تقول بلين وزملاؤها، أي أنها تشتق من السلوك النقدي في سياقات مختلفة.

المكون الثالث: غايات التفكير الناقد : إن ما يميز التفكير الناقد هو أن له غاية أو غرض مثل البرهنة على بطلان ادعاء، أو تفنيد رأي، أو كشف زيف أو خلل في معتقد، أو حل قضية أو مشكلة، أو بيان عناصر القوة ونقاط الضعف في زعم، أو استبعاد فرضية.

المكون الرابع: نتاجات التفكير الناقد : يسفر التفكير الناقد دائماً عن إصدار حكم. أي أنه يقود الفرد إلى الانتهاء بحجج نوعية Quality Reasoning فيما يدور حوله التفكير ضمن سياق محدد Context. وهذا ما يميز التفكير الناقد كذلك. فهو ينتهي بحكم من نوع ما وفق المستويات القياسية للتفكير.

المكون الخامس: بيئة مشجعة ومحفزة للتفكير الناقد: لا يمكن للتفكير الناقد أن ينمو إلا في وجود بيئة مشجعة ومحفزة له، من معلم لديه الاستعداد للسماع، وتقبل الرأي الآخر، وحث الطلاب وتدريبهم على مهارات التفكير الناقد من خلال إستراتيجيات التدريس المختلفة التي يستخدمها داخل الفصل الدراسي؛ وكتاب مدرسي مبني على أنشطة وتدريبات تنمى مهارات التفكير الناقد؛ وأساليب تقويم تقيس مدى

اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الناقد ؛ وبيئة مدرسية عامة مشجعة ومعززة لكل ممارسات ومنظومة التفكير الناقد.

التدريس لتنمية التفكير الناقد بحسب النموذج المقترح

أصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتماماً أكبر للتفكير الناقد، وتضعه هدفاً من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عمليتا التعلم والتعليم [٣، ص ٤٠٧]. ولدى استعراض بيلن وزملائها [٢] لأنجح الطرق لتربية الفرد على التفكير الناقد، أكدوا أن أهم ما يميز هذا النوع من التفكير هو نوعية الحجج والبراهين والاستنتاجات Quality Reasoning. وحتى يصبح الفرد مفكراً ناقداً، فإن عليه أن يفهم ما الذي يشكل حجة نوعية، وأن تتشكل عنده عادات عقلية تدفعه إلى البحث عن الحجج النوعية واستخدامها. وتتطلب المعرفة اللازمة لهذا الفهم خلفية معرفية عن الموضوع ذات صلة بسياقه، ومعرفة بمبادئ ومعايير المحاجة، ومعرفة بمفاهيم النقد، ومعرفة بالإستراتيجيات والمعينات على الكشف Heuristics.

إن التدريس لتنمية التفكير الناقد هو تدريس الطلاب ليستخدموا المفاهيم، والمعايير، والإستراتيجيات التي طورتها ثقافتهم للتفكير في سياق معين استخداماً مناسباً ؛ ويتم ذلك في مواقف حقيقية يطلب منهم إصدار أحكام تنطوي على قيم، واستخدام حساس لذخيرتهم المعرفية في مثل هذه المواقف والمناظرات المتنوعة. ويتم هذا منذ دخول المدرسة، ويتنامى مع تقدمهم في المستوى الدراسي. ففي الصفوف الدراسية الأولى نبدأ بتنمية العادات العقلية مثل الاعتقاد بأن الأسباب والحقائق ضرورية للتفكير، واحترام الآخرين في المناقشات، والتفتح الذهني، وتقبل رؤية القضية من وجهة نظر الطرف الآخر. وبإمكانهم تعلم مدى متسع من المفاهيم النقدية مثل التمييز بين التعريف والحقيقة.

وبإمكانهم تعلم المهارات العقلية النقدية مثل: طلب أمثلة إذا كان التعريف غير واضح، والتحقق من الادعاءات قبل قبولها كحقائق. كما بإمكانهم تعلم المبادئ مثل التفكير بالبدائل لاختيار أفضل الطرق لاتباعها[٢٥].

ووفقاً للنموذج المقترح للتفكير الناقد في هذه الدراسة، فإن التدريس لتنمية التفكير الناقد أساسه توفير بيئة تقدّر وتحفز التفكير الناقد في كل من المدرسة والبيت والمجتمع. ومن الضرورة بمكان إشراك الطلاب في ممارسة التفكير الناقد في موضوعات يتوفرون فيها على المعارف الكافية من مصادر متنوعة، ومن ثم يكتسبون عادات عقلية، وروحاً نقدية تجعلهم يستمتعون بالتفكير الناقد؛ إذ إن القدرة على التفكير الناقد تتطور بالتدرج من خلال خبرات ناجحة بالممارسة. وقد سبق أن وضحنا هذه العادات العقلية. كما وضحنا وسائله من مهارات تفكير نقدية. كما يجب على المعلم الالتزام وإلزام طلابه بالمستويات القياسية للتفكير الناقد ومعاييره. ويجب مراعاة انتهاء نشاطات التفكير الناقد بإصدار حكم مثل البرهنة على بطلان ادعاء، أو كشف زيف أو خلل، أو إثبات رأي، أو حل مشكلة، أو استبعاد فرضية، أو إثباتها.

وتذكر بلين وزملاؤها [٢] أن هنالك وسائل عديدة لإكساب الطلبة القدرة على التفكير الناقد بإكسابهم مثل ما تقدم من معارف والتزامات ذهنية، ومنها:

❖ التدريس المباشر Direct Instruction وذلك بتنفيذ تدريبات ودروس خاصة تنمي مهارات التفكير الناقد مما هو متوفر من برامج.

❖ التعليم بالنمذجة Teacher Modeling حيث يلعب المعلم والطلبة أدواراً يمارسون فيها مهارات التفكير الناقد في المواقف التعليمية العلمية مثل نشاطات العصف الذهني، والتقصي، وحل المشكلات وغيرها. فالمعلم القدوة كما يذكر ستمبرغ [٢٧] له تأثير بالغ في تنمية التفكير الناقد عند طلابه.

❖ ابتكار بيئة تربوية تُقدّر الاستقصاء النقدي وترعاه.

❖ توفير الفرص للطلبة ليفكروا نقدياً حول تحديات ذات معنى مع توفير التغذية الراجعة.

❖ ممارسة إصدار الأحكام النقدية في سياقات متنوعة وفق محكات محددة مع تلقي التغذية الراجعة .

ويذكر أورلى [٢٨] أن أول خطوة يقوم بها المعلم لتعليم طلابه التفكير هي تقديم الحجج المقنعة حول أمر معين يميل الطلبة إلى تصديقه ، ومن ثم يشير إلى نقاط الضعف في هذه الحجج.

وباختصار فإن التدريس لتنمية التفكير بحسب النموذج المقترح في هذه الدراسة يتضمن ثلاثة مكونات هي :

١ - إشغال الطلاب في معالجة مهمات تتطلب إصدار أحكام أو تقييم.

٢ - مساعدتهم في تطوير ذخيرة عقلية ومهارات نقدية لمعالجة هذه المهمات.

٣ - توفير بيئية تقدّر أو تحفز التفكير الناقد وتحفزه.

ويثار الجدل حول تنمية التفكير الناقد من خلال تدريسه في مقررات مستقلة ، أو من خلال تشريب المقررات القائمة به. فتدريس مهارات التفكير الناقد معزولة عن المواقف المناسبة في المنهاج لا يضمن انتقال أثر التعلم إلى جميع المقررات ، كما سبق وأن أوضحنا. وبالمقابل فإن من قوة التشريب أن الطالب يكتشف بالممارسة انتقال التعلم من سياق معرفي لآخر. ومن الخطأ تبني منحى دون الآخر. فالحاجة تدعو إلى التشريب ، وإلى تدريس مقررات خاصة بالتفكير الناقد. والشيء المهم هو أن يتم توضيح العادات العقلية ، والاستخدام المناسب للذخيرة المعرفية للطلبة ، ويفسح لهم المجال للممارسة الفعلية للتفكير الناقد في سياقات مناسبة بتوجيه من المعلم.

ولعل من الأهمية بمكان ممارسة هذا النوع من التفكير فيما هو معروض في العديد من المواقع في الإنترنت، حيث من السهل كشف بطلان العديد منها وزيفها، وافتقارها إلى الشواهد والأدلة المقنعة. وهو ما نحن جميعاً بأمس الحاجة إليه بالنظر إلى دفق المعلومات اللامحدود واشتمالها على الغث والسمين، والمنصف والمغرض، والمتزن والمنحاز المنحرف.

الخلاصة والتوصيات

خلصت الدراسة الحالية إلى نموذج نظري يوضح التفكير الناقد بمختلف أبعاده وجوانبه، وتحديد موجهات للتدريس لتنمية هذا التفكير بحسب النموذج المقترح. ويستدعي البحث العلمي إخضاع هذا النموذج للاختبار الميداني، وبناء مقاييس لهذا التفكير وفق هذه الأبعاد. كما ويوصي الباحثان كذلك بتحليل الكتب الدراسية لاستكشاف مدى اهتمامها بتنمية التفكير الناقد في الجوانب التي حددها النموذج. ويوصيان كذلك باعتماد النموذج في تحليل المواقف التعليمية، وبيئات التعلم للحكم عليها في مدى رعاية هذا التفكير الذي نحن بأمس الحاجة إلى غرسه عند الطلبة لتمكينهم من التعامل مع دفق المعلومات اللامحدود الذي أفرزته وسائل الاتصالات الحديثة.

المراجـــــــــع

[١] ابن منظور. جمال الدين. *لسان العرب* . ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٨هـ.

[٢] Bailin, S., Case, R. Coombs, J.R., and Daniels, L.B. "Common Misconceptions of Critical Thinking". *Curriculum Studies*, 31, No. 3 (1999), 269-283.

[٣] قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. *سيكولوجية التعلم الصفي (الفصل التاسع)*. الأردن: دار الشروق، ٢٠٠٠م.

[٤] مايرز شيث. *تعليم الطلاب التفكير الناقد*. ترجمة : عزمي جرار، تيسر النهار، مراجعة تربوية : فكتور بله، إشراف وتوجيه. الأردن : مركز الكتب الأردني، منشورات المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي. ١٩٩٣م.

[٥] الحامولي، طلعت. "الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد والقيم" مجلة : *علم النفس* (مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب). السنة الحادية عشرة، العدد الثاني والأربعون، (١٩٨٧)، ٤٦ – ٦٧.

[٦] قطامي، نايفة. *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية* . ط١. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

[٧] Facione, P.A. *Critical Thinking: What Is It? And Why It Counts?* [On-Line], 18 November, 1999.

[٨] Ruggiero, V.R. *Teaching Thinking Across the Curriculum*. New York; Cambridge; Philadelphia;. San Francisco; Washington; London; Mexico City; São Paulo; Singapore; Sydney: Harper & Row Publishers, 1998.

[٩] Ennis, R. H. *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

[١٠] Paul, R . and Elder, L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

[١١] Bailin, S., Case, R., Coombs, J.R. and Daniels, L.B. "Conceptualizing Critical Thinking". *Curriculum Studies* 31, No. 3 (1999), 285-302.

[١٢] بروكفيلد، ستيفن. *تنمية التفكير النقدي*. ترجمة: سمير عبداللطيف هوانه، ورجاء محمود أبو علام. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٣.

[١٣] Brookfield, S.D. *Developing Critical Thinkers Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco. Oxford: Jossy – Bass Publishers, 1997.

[١٤] Ruggiero, V.R. *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought*. 2nd ed. New York; Cambridg; Philadelphia; San Francisco; Washington; London; Mexico City; São Paulo;. Singapore; Sydney: Harper & Row Publishers, 1988.

[١٥] بول، ريتشارد. "تعليم التفكير الناقد" (الفصل الخامس) (ترجمة: فيصل يونس) . في (بدون محرر). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. القاهرة: إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية، دار النهضة، د.ت.

[١٦] Ennis, R.H. "Goals for Critical Thinking Curriculum" In: A. Costa (Ed.) *Developing Ainds: A Resource Book for Teaching Thinking.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985.

[١٧] حسن، عبد علي محمد. مدى فاعلية التعليم الثانوي بالبحرين في مساعدة المتخرجين على اكتساب بعض مهارات التفكير الناقد: دراسة استطلاعية ميدانية على مخرجات التعليم الثانوي بالبحرين. ورقة قدمت في *المؤتمر العلمي السابع: التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين*، والذي انعقد في الجامعة العمالية بمدينة نصر في جمهورية مصر العربية خلال المدة ٧ – ١٠ أغسطس، ١٩٩٥م.

[١٨] السيد، عزيزة. *التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي.* جمهورية مصر العربية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.

[١٩] محمود، أمان أحمد. دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد ومستوى التطلع ومفهوم الذات لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة. *دراسات تربوية*، م٤، ع١٥، (١٩٩٨م)، ٢٣٧ – ٢٥٩.

[٢٠] إنيس، روبرت وكورزبسكي، ألفرد. "أهداف برنامج دراسي لتعليم التفكير الناقد" (الفصل الثالث). (ترجمة: فيصل يونس) . في (بدون محرر). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.* القاهرة: *إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية، دار النهضة العربية*. د.ت.

[٢١] Department of Philosophy. *Critical Thinking Assessment Project.* [On-Line]. Retrieved 13 November, 1999. From the World Wide Web: http://www.csuchico.edu/Phil/ct/ct-ass~1:htm, 1999.

[٢٢] جروان، فتحي عبدالرحمن. *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.* ط١. الأردن: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩.

[٢٣] Isaksen, S . G. and Treffinger , D. J. *Critical Problem Solving: The Pasic Course.* Buffalo, New York: Bearly Limited, 1985.

[٢٤] Feldhusen, J. "Thinking Skills for the Gifted". In: J. Feldhusen ,Van Tassel – Baska and K. Seely. *Excellence in Educating the Gifted* (pp 239-260) Dener, Co : Love Publishing Company, 1989.

[٢٥] Davis, G.A. and Rimm, S.B. *Education of the Gifted and Talented* (2nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall, 1989.

[٢٦] Ruggiero, V. R . *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking.* (6th edition) . California: Mayfield Publishing Co, 2001.

[٢٧] Stemberg, R. J. *Questions and Answers about Nature and Teaching of Thinking Skills.* New York: W. H. Freeman, 1987.

[٢٨] O' Reilly, K . "Teaching Critical Thinking in High Schools U.S. History". *Social Education,* 46, (1985), 281-284.

Critical Thinking between Misconception and Misleading Instructional Guides

Khalid Ahmed BuQahoos * and Khalili Yousif Alkalili**

** Associate Professor, ** Professor*

College of Education, University of Bahrain

Abstract. This article deals with the problem of vagueness in what has been written on critical thinking, and the misleading guides set for instructors for razing this kind of thinking in their students. It aimed at developing a model that clarifies all aspects of this thinking through a critical analysis of the literature.

The suggested model consists of five basic components. The first one was the foundation and grass roots of critical thinking; this includes background knowledge on what is thought about and having suitable mental habits. The second component consists of the means of critical thinking; this includes skills, critical thinking strategies, and standard levels of this kind of thinking. The third component was the aims of this thinking. The fourth component was the special kind of outcome of critical thinking which is formulating judgment support by evidences. The last component was the kind of environment required for purporting critical thinking in students. In addition, the researchers presented broad guidelines to educators for nurturing this kind of thinking according to the formulated model.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤١ - ٨٧ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

فاعلية أنموذج مقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارات تنظيم المعلومات لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض

لطيفة صالح السميري

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة الملك سعود،

الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٨/٢٠هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/١/١٠هـ)

ملخص الدراسة . هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية أنموذج مقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارات تنظيم المعلومات لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض. وفي ضوء أهداف الدراسة تم تحديد أسئلتها ، وفروضها ، ومصطلحاتها ، وحدودها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة. وتم إعداد اختبار تنظيم المعلومات من قبل الباحثة. تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالبة ، كما تم استخدام اختبار (ت) T- TEST لتحديد دلالة الفروق بين أداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة (المحاضرة) في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات لصالح المجموعة التجريبية في المهارات التالية:

- التنظيم المتقدم - المقارنة - التطبيق.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات لصالح التطبيق البعدي في المهارات الثلاث: التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتطبيق.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتطبيق الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في المقررات النظرية المقدمة في كلية التربية، وتقديم دورة تثقيفية تدريبية لعضوات هيئة التدريس خاصة بالأنموذج المقترح، واقتراح نماذج لتدريب مهارات التفكير العليا.

مقدمــــــــة

يعد تدريس مهارات التفكير مطلبًا تربويًا تقتضيه طبيعة العصر ومطالبه لإعداد أفراد قادرين على التكيّف مع خصائص العصر وبالتالي على مواجهة الحياة بظروفها المختلفة والتعامل بمهارة مع الأحداث والمتغيرات من حولهم. فالتفكير أمر ضروري لوجود الإنسان واستمراره على هذه الأرض ليقوم بعمارتها قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَأَيَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ ﴾ (آل عمـــــران، الآيتان١٩٠ ، ١٩١) [١].

كما أصبحت تنمية التفكير أحد أهم طموحات الأنظمة التعليمية في مختلف الدول في القرن الحادي والعشرين. فقد أنشأت فنزويلا وزارة للدولة لشؤون تنمية الذكاء الإنساني، كما اهتمت بريطانيا ببرنامج تنمية التفكير مثل برامج ديبونو (DEBONO)

وغيرها. كما وضعت إسرائيل خططًا عديدة لتنمية التفكير في مجال تدريب الجنود وتعليم طلاب المدارس [٢ ، ص٩٤].

ولتدريس التفكير أثره الفعّال على المتعلمين ؛ فهو يؤدي إلى ضبط الوعى لديهم، وزيادة الثقة بالنفس، وارتفاع مفهوم ذواتهم وازدياد تحصيلهم، وتطور قدرتهم على التعامل مع المواقف وحل المشكلات. كما يساعد تدريس التفكير على الاستقلالية في الفكر وعدم التبعية فيتأصل التفكير، وبالتالي تنمو الاستقلالية في الفكر، والعمل، والإنتاج، وهذه أحد مطالب الأمة الواعية لدورها في تربية أبنائها. كما يسهم تدريس التفكير في تحقيق مبدأ الشورى حيث يمارس المتعلم حرية التعبير عن ذاته وأفكاره [٣، ص٩١].

ومن أبرز خصائص هذا العصر التي تتطلب تدريس التفكير "ثورة المعلومات"، أو ما يسمى أحيانًا بالانفجار المعرفي، حيث أثبتت الإحصائيات أن المعلومات تضاعفت مرتين في السبعينيات، ومن أوائل التسعينيات تتضاعف المعلومات كل عشرين شهرا وذلك في كافة المجالات السياسية والاجتماعية والتربوية والتدريسية [٤ ، ص٢٠]، كما دلت الإحصائيات في مجال علم الأحياء على أن ما تعلمه الإنسان من معلومات خلال القرن العشرين يعادل ما تعلمه من فجر التاريخ حتى نهاية القرن التاسع عشر [٥، ص٢١٢] ولعل أهم العوامل المؤدية إلى هذا الانفجار المعرفي هو منجزات التقنية الحديثة كانتشار استخدام الحاسوب، وتطور الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)، وتوسع القنوات الفضائية، وتطور وسائل المواصلات كالهاتف والناسوخ، والطائرة. ويمكن تصور تزايد معدلات تراكم المعرفة خلال القرن الحادي والعشرين مع تطور شبكة المعلومات العالمية، وتوسع القنوات الفضائية. ويبقى السؤال المهم، وهو: ما دور المنهج تجاه ثورة المعلومات هذه؟

يتضح دور المنهج في عصر الثورة المعلوماتية في ثلاثة جوانب هي:

١ - تحديد أولويات المعرفة التي يتم اختيارها عند وضع محتوى المنهج وتقويمه.

٢ - إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر بحيث يستطيع المتعلم أن يتعلم وقت ما يشاء وفقًا لقدراته واستعداداته ومدى سرعته.

٣ - تدريس مهارات التفكير وخاصة مهارات جمع المعلومات وتنظيمها؛ وذلك لتنمية القدرة على التعامل مع عصر المعلوماتية [٥، ص٢١٣] وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية.

إن التعامل الفعّال مع منجزات عصر المعلومات Information Age يتطلب تدريس مهارات التعامل مع المعلومات تحليلاً، وتقويمًا، ومقارنة، وتصنيفًا، وحسن اختيار أولويات المعرفة (التنظيم المتقدم) وهذا هو موضوع الدراسة الحالية. كما يتطلب القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات المتعلقة بتقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها في مواقف الحياة، وتنمية مهارات تفكيرية في استخدام تقنية المعلومات والاتصالات وشبكة المعلومات العالمية والأقمار الصناعية.

وعلى الرغم من أهمية تدريس مهارات تنظيم المعلومات، إلا أن الدراسات السابقة في مجال تدريس التفكير اتجهت في العقد الأخير من القرن العشرين إلى تدريس مهارات التفكير العليا، أو ما يسمى أحيانًا مهارات التفكير المركب: كمهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات، والتفكير فوق المعرفي Metacognitive Thinking مثل دراسة جودسن Goodson [٦] التي تناولت استراتيجيات تعلم وتعليم مهارات التفكير المركب بولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة شو Che [٧] الذي تناول تدريس مهارات التفكير الناقد في المدرسة الثانوية في هونج كونج Hong Kong، ودراسة فاسك Vaske [٨] الذي تناول مهارات

التفكير الناقد لدى الراشدين بالنسبة لتعريفه، وتدريسه وتقويمه بولاية أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة هاوسهولتر وشروك Householter & Schrock [٩] التي هدفت إلى تنمية حل المشكلات وصنع القرار، ودراسة حبيب [١٠] التي تناولت أساليب إثارة التفكير والإبداع داخل حجرة الدراسة في عصر العولمة، ودراسة الغتم [١١] التي كشفت عن أثر استخدام برامج أنشطة إبداعية إثرائية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال الرياض بدولة البحرين، ودراسة العتيبي [١٢] التي أكدت فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

أما مهارات التفكير الأساسية أو ما يسمى أحيانًا بالمهارات البسيطة أو الوسيطة [٣، ص١٣]، كالمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتنبؤ وغيرها، فلم تحظ بالاهتمام والدراسة مقارنة بمهارات التفكير العليا في مجال تدريس التفكير وكانت أكثر الدراسات نظرية، فقد صنف فيشر Fisher [١٣] مهارات التفكير الأساسية إلى خمس فئات هي: مهارات تنظيم المعلومات ومهارات الاستقصاء، والمهارات ذات العلاقة بين المبررات والأسباب، ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات التقويم، وجعل مهارات تنظيم المعلومات في تصنيفه في الفئة الأولى باعتبارها مهارات أساسية لما بعدها. ورأى أن مهارات تنظيم المعلومات تساعد المتعلم على تحديد المعلومات ذات العلاقة وجمعها وحفظها، وتفسير المعلومات للتأكد من موضوع الأفكار والمفاهيم، وتحليل المعلومات وتصنيفها ومقارنتها.

أما سعادة [١٤] فقد صنف مهارات التفكير إلى خمس فئات رئيسة هي: مهارات التفكير الناقد، مهارة التفكير الإبداعي، مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، مهارات التقويم وحل المشكلات، مهارات بناء المفاهيم والتعميم. واحتلت مهارات جمع

المعلومات وتنظيمها لدى سعادة المرتبة الثالثة وتضمنت مهارة وصف المعلومات وملاحظتها، ومهارة التصنيف، والمقارنة والتنظيم المتقدم، والعرض البياني للمعلومات.

كما أشار مارزانو وآخرون. Marzano et. al [١٥] إلى أن للتفكير أربعة أبعاد هي: التفكير فوق المعرفي، والتفكير الناقد والإبداعي، وعمليات التفكير كحل المشكلات واتخاذ القرارات، ومهارات التفكير الأساسية، مثل جمع المعلومات، تحليلها، تصنيفها، مقارنتها وغيرها.

ويؤكد هوجلاند Hougland [١٦] في دراسته حول تنمية تفكير الطفل في المهارات الرياضية أهمية تدريب الطفل على مهارات التصنيف والترتيب والمقارنة في توسيع مدارك الطفل حول الأشكال والأنواع والكميات والأوقات والألوان والأبعاد مع إدراك العلاقات بينها.

كما قدم لانجريهر Langrehr [١٧] تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين وذلك لممارسة معظم مهارات التفكير الأساسية العشرين المحددة من قبل الجمعية الأمريكية للإشراف والتطوير حيث قدم تدريبات مهارات المقارنة في ثلاثة مستويات هي: مراقبة الأشياء، ومقارنة الأشياء المتشابهة، ومقارنة الأشياء المختلفة. كما قدم تدريبات مهارة التصنيف في ثلاثة مستويات هي: تصنيف الأشياء حسب الخصائص المشتركة، وتصنيفها حسب الخصائص المختلفة، وتصنيف الفئة الرئيسة إلى فئات فرعية.

وكشفت دراسة محمود [١٨] عن أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية في الدراسات الاجتماعية لتنمية عمليات التفكير الأساسية لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي حيث قاس أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في كل من الملاحظة، والاستدلال، والتصنيف، والتنبؤ، وإدراك العلاقات والاستنتاج، وأثبتت نتائج الدراسة أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في تنمية عمليات التفكير الأساسية المذكورة.

أما الدراسات في مجال إستراتيجية تدريس التفكير بالدمج والتي ستتبناها الدراسة، فقد تناولت دراسة براوات Prawat [١٠، ص٤٤٠] ثلاثة مداخل لتدريس التفكير، وهي المدخل الفردي The Stand- Alone Approach والذي يتم من خلاله تعليم مهارات التفكير منعزلة عن محتوى المواد الدراسية، والمدخل القائم على الدمج The Embeding Approach والذي يتم من خلاله تعلم مهارات التفكير ضمن محتوى المواد الدراسية، والمدخل الانغماري The Immersion Approach وهو أن يتعلم الفرد مهارات تفكيرية عدة من خلال دراسة محتوى مادة دراسية.

أما نايت Knight [١٩] فقد تناول التدريس من أجل التفكير في التاريخ والمواد الاجتماعية وذلك بدمج مهارات التفكير في المناهج التعليمية داخل الفصول الدراسية من خلال توظيف مهارات التصنيف، وتكوين المفاهيم، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي في المواقف التعليمية وبالتالي في مواقف الحياة الواقعية.

وتناول سنج Seng [٢٠] تدريس مهارات التفكير للمعلمين قبل وأثناء الخدمة في سنغافوره حيث أوضح تجربة معهد التعليم الوطني في تطوير تدريس مهارات التفكير في برامج إعداد المعلمين، وذلك من خلال دمج تعلم مهارات التفكير في محتوى مختلف المقررات الدراسية.

يتضح من العرض السابق أن الدراسات السابقة ركزت على مهارات التفكير العليا (التفكير المركب) مثل دراسة جودسن (Goodson) [٦] وشو Che [٧]؛ وقد يرجع ذلك إلى دعوة المربين المعاصرين إلى تدريس مهارات التفكير العليا لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين من ناحية، وإلى نظرة بعض الباحثين والمفكرين إلى مهارات التفكير الأساسية كالمقارنة والتصنيف على أنها عمليات بسيطة أو وسطية يمكن الاستفادة منها في مساندة

تدريس المهارات التفكيرية العليا، إلا أن الباحثة ترى أهمية تدريسها جنباً إلى جنب مع مهارات التفكير العليا للاعتبارات التالية:

١ - كون مهارات التفكير الأساسية كالمقارنة والتصنيف والاستنتاج أساسًا مهمًا لتدريس المهارات التفكيرية العليا.

٢ - أن تدريس مهارات التفكير الأساسية المذكورة له دور في تنظيم المعلومات ومعالجتها واختصارها في عصر المعلومات.

مشكلة الدراسة

من خلال تدريس الباحثة لمقرر المناهج وطرق التدريس العامة لاحظت ضعف تعامل الطالبات مع المعلومات، سواء أثناء المواقف التعليمية في القاعات الدراسية، أو عند الإجابة عن أسئلة الاختبارات. وقد يعود ذلك في جزء منه إلى أن دور الطالبة في أكثر المواقف التعليمية هو دور المتلقي السلبي؛ نظراً للاعتمادالكلي تقريباً على طريقة المحاضرة في التدريس التي تقل أو تنعدم فيها فرص المناقشة من قبل الطالبات، وبالتالي عدم ممارستهن لمهارات التفكير عموماً ومهارات تنظيم المعلومات على وجه الخصوص؛ لذا حاولت الدراسة استكشاف أسلوب آخر غير المحاضرة لمعالجة هذه المشكلة. وتحديداً حاولت الدراسة "معرفة مدى فاعلية أنموذج مقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارات تنظيم المعلومات لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض". وبمعنى آخر: هل يؤدي تطبيق الأنموذج المقترح لتدريس مهارات التفكير إلى رفع مستوى مهارات تنظيم المعلومات بأبعادها المختلفة لدى الطالبات في كليات التربية؟

أسئلة الدراسة

يتفرع عن سؤال الدراسة الرئيس الذي يمثل مشكلتها الأسئلة التالية :

س١ : ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في تنمية *مهارة التنظيم المتقدم* لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود؟

س٢ : ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في تنمية *مهارة المقارنة* لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود؟

س٣ : ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في تنمية *مهارة التصنيف* لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود؟

س٤ : ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في تنمية *مهارات تنظيم المعلومات مجتمعة* لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

س٥ : ما الفرق بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التنظيم المتقدم؟

س٦ : ما الفرق بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار وتنظيم المعلومات في مهارة المقارنة؟

س٧ : ما الفرق بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التصنيف؟

س٨ : ما الفرق بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في المهارات مجتمعة؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة فاعلية أنموذج مقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارات تنظيم المعلومات لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة

سيتم اختبار الفروض الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التنظيم المتقدم.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التصنيف.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير وطالبات المجموعة

الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة تنظيم المعلومات مجتمعة.

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التنظيم المتقدم.

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة.

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التصنيف.

• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات مجتمعة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

• إن تدريس التفكير من خلال استراتيجياته المختلفة يعد الفرد لمواجهة مطالب الحياة المعاصرة في عالم متجدد متغير.

• تساعد مهارات تنظيم المعلومات الأفراد على التعامل مع ثورة المعلومات.

• من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في تطوير المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي.

• يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية طالبات الجامعة حيث ستتحول دراستهن من تلقٍ للمعرفة بواسطة المحاضرات إلى تعلم تمارس فيه الطالبة مهارات تنظيم المعلومات.

• يمكن أن تعين نتائج الدراسة الباحثين في مجال التدريس بالتفكير حيث إن مهارات تنظيم المعلومات قليلاً ما بحثت في الدراسات السابقة.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

• اقتصرت الدراسة على الكشف عن فاعلية تدريس التفكير في تنمية ثلاث مهارات من مهارات التفكير، وهي التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف.

• اقتصرت الدراسة على طالبات المستوى الثالث من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

• طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ.

مصطلحات الدراسة

ورد في الدراسة الحالية عدد من المصطلحات الجوهرية، وفيما يأتي تعريف الباحثة الإجرائي لكل منها:

• **أنموذج مقترح لتدريس التفكير**

وهو استراتيجية مقترحة لتدريس التفكير قائمة على دمج تدريس مهارات التفكير مع جزء من محتوى المادة العلمية لمقرر المناهج وطرق التدريس العامة بهدف تنمية ثلاث مهارات لتنظيم المعلومات، وهي: التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف.

• **التنظيم المتقدم**

وهو مهارة تفكيرية تمكن المتعلم من تحديد النقاط أو الأفكار الرئيسة للموضوع أو القصة أو الكتاب وربطها في إطار فكري منظم ذي معنى من أجل تعلم أفضل، مثل: إعطاء فكرة عامة عن قصة أهل الكهف وتحديد الخصائص العامة لمنهج النشاط، وهذه المهارة تطابق أسلوب المنظمات التمهيدية Advance Organizers .

• **المقارنة**

وهي القدرة على فحص خصائص شيئين، أو فكرتين، أو موقفين للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينهما مما يساعد على التعرف على خصائصهما، واستنباط العلاقات بينهما، مثل: المقارنة بين أهم خصائص الشعر الجاهلي والشعر الإسلامي، والمقارنة بين منهجي النشاط والمواد الدراسية.

• **التصنيف**

وهي القدرة على تجميع الأشياء أو الوحدات وفقًا لخصائصها في فئات أو مجموعات، تتضمن كل مجموعة عناصر ذات خصائص مشتركة، مثل تصنيف مجموعة من الحيوانات إلى فئات (آكلات الأعشاب، آكلات اللحوم، آكلات الأعشاب واللحوم)، وتصنيف تنظيمات المناهج وفقًا للخصائص المشتركة بينها.

نماذج تدريس التفكير

صنف برونر Bruner [٢١ ، ص١٩٠] نماذج تدريس التفكير إلى ثلاثة نماذج هي:

١ - الأنموذج الاستقبالي Reception Thinking Model

يتم تدريس التفكير في ثلاث مراحل هي:

أ) مرحلة عرض المعلومات وتشمل رسم المفهوم، وتوضيح معناه، وعرض أمثلة سالبة وموجبة حوله.

ب) مرحلة اختبار تحقيق المفهوم ويعطى المتعلمون فيها مزيدًا من الأمثلة على المفهوم، وإذا تحققوا من المفهوم يطلب منهم إعطاء أمثلة جديدة منتمية وغير منتمية للمفهوم.

ج) مرحلة تحليل استراتيجية التفكير التي من خلالها يقوم المتعلمون بتأمل وتحليل استراتيجية التفكير التي قاموا بها. ويكون تدريس التفكير من خلال هذا الأنموذج تفكيرًا موجهًا.

٢ - الأنموذج الانتقائي Selection Model

يقوم الأنموذج الانتقائي بطرح أمثلة متعددة ومتنوعة للمفهوم دون أن تصنف إلى منتمية وغير منتمية حيث يترك للمتعلمين نقد الأمثلة وتصنيفها في ضوء فهمهم ولا يوجهون إلى جهة محددة أثناء التفكير، ويتم تعلم التفكير بنفس الخطوات التي تستخدم في الأنموذج الاستقبالي.

٣ - الأنموذج الاكتشافي Discovery Thinking Model

اقترح برونر Brnner الأنموذج الاكتشافي للتفكير القائم على الاستقراء حيث يتم وضع المتعلمين في مواقف تعليمية تجعلهم يفكرون بأنفسهم ويكتشفون المبادئ، والقواعد الخاصة بمهارة التفكير المطلوب دراستها. ويتفق برونر Brnner مع تابا Taba على خصائص الأنموذج، وهو أنموذج التفكير الاستقرائي الذي يقوم على افتراضات، أهمها: أن التفكير يمكن تعلمه، وأنه عملية ذهنية نشطة يتفاعل فيها المتعلم مع المعلومات، وأن عمليات التفكير متتابعة في سياق منطقي. ويتكون الأنموذج من ثلاث استراتيجيات هي: تكوين المفهوم، وتفسير البيانات، وتطبيق المبادئ [٤ ، ص ص١٤٥- ١٥٥].

وأضاف بيير أنموذجاً رابعاً [٢٢ ، ص ص ٥-١٢٤] وهو:

٤ - الأنموذج النمائي (البنائي)

يجمع هذا الأنموذج بين خصائص النمط التوجيهي في تدريس التفكير (تدريس التفكير بالطريقة المباشرة) وبين النمط الاستقرائي. وقد طوّر هذا الأنموذج من قبل كل من ترويريدج Trobridge وبايبي Bybee عام ١٩٩٠م [٤، ص١٧٥] وفقًا للنظرية البنائية Constructivist Theory في التعلم. ومن خلال هذا الأنموذج تقدم المهارة التفكيرية المراد تدريسها عن طريق انخراط المتعلمين في المهارة ذاتها إلى أقصى قدر تمكنه منهم قدراتهم ثم يناقشهم المعلم في الخطوات التي مارسوها، وبعد تحديد الصعوبات التي واجهتهم يقوم المعلم بشرح وتوضيح القواعد والخطوات التي تساعدهم في تذليل تلك الصعوبات مع تقديم عرض عملي لتلك القواعد والخطوات المطلوبة في إتقان المهارة التفكيرية المطلوبة.

وقد تمت الاستفادة من النماذج السابقة في إعداد النموذج المقترح لتدريس مهارات تنظيم المعلومات، وذلك على النحو التالي:

- تمت الاستفادة من الأنموذج البنائي استفادة مباشرة من حيث خطوات تعلم مهارات تنظيم المعلومات، حيث تنخرط الطالبة في تعلم المهارة وتبنيها بنفسها تدريجياً إلى أقصى قدر تمكنه منها قدراتها، ثم تناقشها الأستاذة في الخطوات التي نفذتها، والقواعد التي اتبعتها، والصعوبات التي واجهتها؛ وذلك لتقديم المساعدة والتوجيه.

- دعم الأنموذج الاستقرائي في الدراسة الحالية بافتراضات قام عليها الأنموذج المقترح، أهمها: كون التفكير ممكن التعلم، وأنه عملية تتفاعل من خلالها الطالبة مع المعلومات، وأن عملية التفكير ذات خطوات متتابعة منظمة، كما أنه يضع الطالبة في مواقف تعليمية يجعلها تفكر بنفسها، وتكتشف المبادئ والقواعد من خلال تفكيرها.

- أما الأنموذجان الاستقبالي والانتقائي، فقد استفاد منهما الأنموذج المقترح في بعض الخطوات، مثل: خطوة العرض، والتوضيح (فسري ما تفعلين)، والمراجعة (راجعي المهارة).

الأنموذج المقترح لتدريس التفكير

النظريات التي يرتكز عليها الأنموذج

استند الأنموذج على نظريتين هما:

١ - نظرية الدمج في تعليم التفكير

يعتمد الأنموذج المقترح لتدريس التفكير على نظرية الدمج Infusion Theory حيث يدمج تعلم المهارة المراد تعلمها مع إجراءات تعلم المحتوى أثناء التدريس بشكل متوازن، وتُدرس مهارات التفكير بصورة صريحة من خلال خطوات متتابعة، وفي الدراسة الحالية يتم تدريس مهارات تنظيم المعلومات الثلاث من خلال تدريس موضوع تنظيمات المناهج، حيث يتم تدريس مهارة "التظيم المتقدم" لتقديم الفكرة الرئيسة للموضوع ككل في بداية الموضوع، ثم تقديم الفكرة الرئيسة لكل تنظيم في بداية كل نوع من أنواع تنظيمات المناهج. أما مهارتا المقارنة والتصنيف فيتم تدريسهما من خلال الموازنة بين الأنواع الأربعة من تنظيمات المناهج (موضوع الدراسة) كما سيأتي توضيحه في خطوات الأنموذج المقترح.

٢ - النظرية البنائية

يستمد الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في هذه الدراسة بعض خصائصه من النظرية البنائية في التعلم Constructivist Theory حيث لا يتلقى المتعلم المعرفة، ولكنه يبنيها بناء معرفيًا ذاتيًا بجهده وتفكيره خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعلم والتعليم، ثم تفسر بها الظواهر والأحداث من حوله. ويحدث التعلم البنائي بشكل

أفضل عندما يواجه المتعلم تحديًا لقدراته مثل مشكلة أو موقف حقيقي، كما ينمو بناؤه المعرفي إذا تفاعل مع غيره من المتعلمين وتبادل المعاني معهم. أما أهم الخصائص التي استمدها الأنموذج من النظرية البنائية فهي:

- بناء الطالبات للمعرفة اعتماداً على خبراتهن ولا يستقبلنها بصورة سلبية من الآخرين.
- استخدام تفكير الطالبات وخبراتهن واهتماماتهن لتوجيه الدرس.
- تشجيع الطالبات على تقديم أفكارهن.
- البحث عن أفكار الطالبات قبل تقديم الأفكار لهن.
- تشجيع الطالبات على تحدي بعضهن البعض في المفاهيم والأفكار.
- الحث على استخدام مصادر متنوعة للمعلومات.
- توفير الوقت الكافي لتحليل أفكار الطالبات.
- تشجيع الطالبات على التحليل الذاتي والمراجعة وإعادة صياغة الأفكار.

أهداف الأنموذج

الأهداف العامة

يهدف الأنموذج المقترح لتدريس مهارات التفكير إلى تنمية مهارات تنظيم المعلومات لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، ويتفرع هذا الهدف إلى الآتي:

- تعريف كل من مهارة التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف.
- وصف الخطوات الرئيسة لكل مهارة من هذه.
- بيان القواعد التي ينبغي اتباعها في كل مهارة.
- تطبيق كل مهارة من المهارات الثلاث.

- الحكم على فاعلية كل مهارة من المهارات الثلاث.
- دراسة أربعة أنواع من تنظيمات المناهج، وهي: منهج المواد الدراسية، ومنهج النشاط، والمنهج المحوري، ومنهج الوحدات الدراسية.

الأهداف الإجرائية للأنموذج المقترح

أن تكون طالبة المستوى الثالث في كلية التربية قادرة على أن:

- تعرّف كل من مهارة التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف.
- تصنف الخطوات الرئيسة لكل من مهارة التنظيم المتقدم، والمقارنة والتصنيف.
- تشرح قاعدتين على الأقل لكل من مهارة التنظيم المتقدم، والمقارنة والتصنيف.
- تطبيق كل من مهارة التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف.
- تبدي رأيها حول فاعلية كل من مهارة التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف.
- تنظم تنظيمًا متقدمًا لكل من منهج المواد الدراسية، منهج النشاط، المنهج المحوري، منهج الوحدات الدراسية.
- تقارن بين خصائص الأنواع الأربعة السابقة من تنظيمات المناهج.
- تصنف خصائص الأنواع الأربعة السابقة من تنظيمات المناهج وفقًا للخصائص المشتركة.

محتوى الأنموذج المقترح

يحتوي الأنموذج المقترح لتدريس مهارات التفكير الخاصة بتنظيم المعلومات على الآتي:

١ - مهارات تنظيم المعلومات، وهي: التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف. وتتدرج المهارات في مستويات هي:

أ) التنظيم المتقدم ويتضمن مستوى واحداً يتم فيه تحديد النقاط الرئيسة للموضوع.

ب) المقارنة، وتتضمن أربعة مستويات تبدأ بملاحظة الخصائص المشتركة والمختلفة للشيئين المراد المقارنة بينهما، فالمقارنة وفقًا للخصائص المشتركة،فالمقارنة وفقًا للخصائص المختلفة، وأخيراً المقارنة وفقًا للخصائص المشتركة والمختلفة معًا.

ج) التصنيف، ويتضمن ثلاثة مستويات تبدأ بالتصنيف وفقًا للخصائص المشتركة، فالتصنيف باستبعاد الخاصية المختلفة، وأخيرًا تصنيف الفئات الرئيسة إلى فئات فرعية.

٢ - أربعة من تنظيمات المناهج الرئيسة المطلوب دراستها في مقررات المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وهي: منهج المواد الدراسية، ومنهج النشاط، والمنهج المحوري، ومنهج الوحدات الدراسية. وقد تم اختيار نصوص عن التنظيمات الأربع من كتب متخصصة لاستخدامها في دراسة الأنموذج المقترح، والكتب هي:

أ) *المناهج حاضرًا ومستقبلاً*، صبري الدمرداش، ٢٠٠١م.

ب) *المناهج الدراسية*، مها العجمي، ١٤٢٢هـ.

ج) *المنهج المدرسي من منظور جديد*، إبراهيم الشافعي وآخرون، ١٩٩٦م.

قواعد تعلم المهارة

تزود الطالبة بقواعد تعلم المهارة المرتبطة بزمن بدء المهارة كالآتي:

- بعد التعرف على معناها.
- عند قراءة النص المطلوب.

كيف تمارسين المهارة؟

تقدم للطالبة التعليمات المرتبطة بكيفية ممارسة المهارة كالآتي:

- أقرأ النص.
- أفحص محتوى النص.
- أدقق ما أقرؤه وفقًا لتدرج مستويات المهارة (إن وجد).
- أنفذ المهارة المطلوبة (تنظيم متقدم، مقارنة، تصنيف).

ماذا تفعلين لو فشلت في تحقيق الهدف من المهارة؟

تقدم للطالبة التوجيهات اللازمة في حالة فشلها في تحقيق الهدف كالآتي:

- أراجع الخطأ بنفسي.
- أراجع الخطأ مع مجموعتي في خطوة المراجعة.
- أسأل الأستاذة لتخطي الصعوبات.
- أجرب خطة جديدة إذا فشلت الخطة الأولى.

زمن تنفيذ الأنموذج

يستغرق تنفيذ الأنموذج المقترح ثلاثة أسابيع تتضمن ستة لقاءات بواقع لقاءين في الأسبوع، ويستمر اللقاء الواحد ساعتين تقريبًا.

اللقاء الأول: التعرف على الطالبات اللاتي تطبق عليهن التجربة، وتطبيق الاختبار القبلي.

اللقاء الثاني: التعريف بالأنموذج المقترح مع توضيح أهدافه.

اللقاء الثالث: تدريس مهارة التنظيم المتقدم.

اللقاء الرابع: تدريس مهارة المقارنة.

اللقاء الخامس: تدريس مهارة التصنيف.

اللقاء السادس: تطبيق الاختبار البعدي.

خطوات الأنموذج المقترح

يتم تدريس الأنموذج المقترح وفقًا للخطوات الآتية:

١ – تقديم المهارة

لتهيئة الطالبات لتعلم المهارة يتم تعريفهن من قبل الأستاذة بالمهارة، وأهدافها، وأهميتها عن طريق العرض التقديمي Power Point أو العرض السبوري مع تنشيط خبراتهن السابقة في مجال المحتوى المعرفي أو مجال المهارة المراد تدريسها، وتزويدهن بقائمة الخطوات وقواعد كل خطوة.

٢ – أداء المهارة (نفذي المهارة)

تؤدي الطالبة المهارة بشكل منفرد حيث توزع على جميع الطالبات النصوص المختارة عن كل نوع من أنواع تنظيمات المناهج ويطلب منهن قراءة النص ثم يطلب تنفيذ المهارة. ففي تدريس مهارة التنظيم المتقدم يطلب من الطالبة استخراج النقاط الرئيسة بحيث تشمل جميع جوانب النص وتعطي صورة كلية متكاملة عنه، وفي المقارنة يطلب من الطالبة بعد قراءة النصوص أن تقارن بين كل منهجين من حيث أوجه الشبه أو الاختلاف أو كليهما. وفي التصنيف يطلب من الطالبة -بعد قراءة النصوص - أن تصنف المناهج وفقًا للخصائص المشتركة أو المختلفة أو كلتيهما.

٣ – تأمل المهارة (تأملي ما قمت به)

تتأمل الطالبة الخطوات التي اتبعتها في المهارة، والقواعد التي التزمت بها، مع التركيز على مفهوم المهارة، وخصائصها وأهميتها.

٤ – التفسير (فسري ما تأملتيه)

تقوم الطالبة بتفسير ما تأملته، أي تفسر وتشرح الخطوات التي اتبعتها في تنفيذ المهارة، والقواعد التي التزمت بها، مع توضيح أهم سمات المهارة، وتقدم الأستاذة في هذه الخطوة التوجيه والمساعدة التي تحتاجها الطالبة.

٥ – مناقشة المهارة (ناقشي ما توصلت إليه)

تشترك جميع الطالبات في مناقشة ما قمن به في الخطوات السابقة وما واجهنه من صعوبات وتقدم لهن الأستاذة التوجيه والمساعدة التي يحتجنها.

٦ – التطبيق بتوسع (طبقي بتوسع)

تطبق الطالبات من خلال العمل في مجموعات تطبيقات أكثر توسعًا وشمولاً، وعلى سبيل المثال يمكن أن تكون على ثلاثة مستويات:

الأول: تصنيف المناهج حسب خصائصها المشتركة.

الثاني: تصنيف المناهج حسب خصائصها المختلفة.

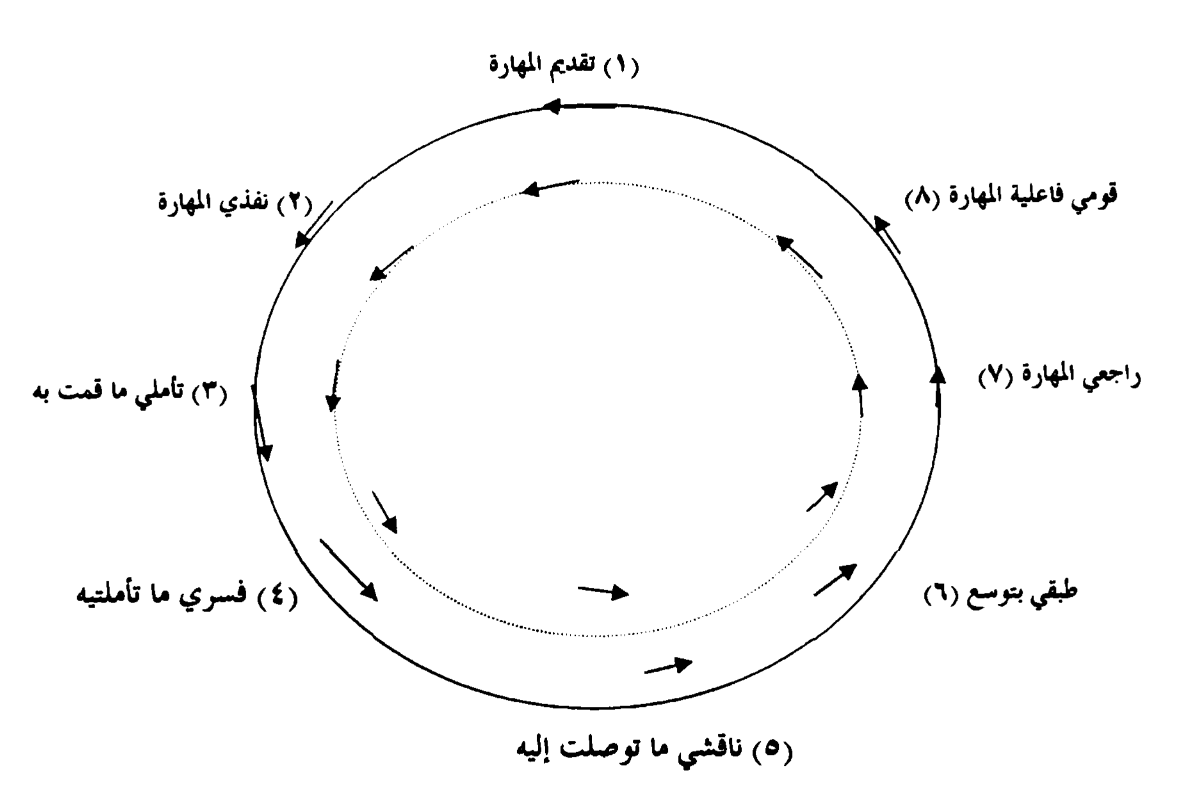
الثالث: تصنيف خصائص المناهج في فئات عامة، ثم تصنف الخصائص المعطاة إلى فئات فرعية.

٧ – مراجعة المهارة (راجعي المهارة)

تراجع الطالبات من خلال العمل في مجموعات الخطوات التي اتبعتها في تعلم المهارة، والقواعد التي التزمت بها، مع مراجعة مفهوم المهارة وخصائصها وأهميتها في المواقف التعليمية ومواقف الحياة عامة.

٨ – تقويم المهارة (قومي فاعلية المهارة)

تشترك الطالبات في تقويم فاعلية المهارة وتدريسها ومدى الاستفادة منها والصعوبات التي واجهتها وإيجابيات وسلبيات المهارة التي قمن بتنفيذها. ويوضح الشكل رقم ١ خطوات تدريس المهارة وفقًا للأنموذج المقترح.



شكل رقم ١. خطوات تدريس الأنموذج المقترح لتدريس مهارات تنظيم المعلومات.

ومن العرض السابق للخطوات يتبين أن الخطوة الأولى (تقديم المهارة) تتم من قبل الأستاذة، والخطوات (٢ ، ٣ ، ٤) تتم بطريقة فردية، والخطوة الخامسة مناقشة تشترك فيها جميع الطالبات، والخطوات (٦ ، ٧ ، ٨) تتم عن طريق العمل في مجموعة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تحقيقًا لأهداف الدراسة وإجابة عن أسئلتها وظفت الدراسة المنهج شبه التجريبي Quasi- experimental باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة. والمنهج شبه التجريبي طريقة من طرق البحث التجريبي يتم فيها ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر على صدق التجربة، ولكن لا يتم فيها اختيار أفراد العينة عشوائيًا، ولا تعينهم في المجموعات التجريبية والضابطة عشوائيًا [٣٢، ص١٠١]، وذلك حين يتعذر استخدام التصميمات التجريبية الحقيقية كاستخدام الشعب الخاصة ببعض المقررات كمجموعات تجريبية وضابطة كما هو الحال في هذه الدراسة. أما متغيرات الدراسة فهي:

المتغير المستقل: وهو طريقة التدريس، ولها مستويان، وهما: الطريقة التقليدية، والتدريس وفق الأنموذج المقترح لتدريس التفكير القائم على أسلوب الدمج والذي يهدف إلى تنمية مهارات تنظيم المعلومات.

المتغير التابع: مستوى مهارات تنظيم المعلومات، وهي التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ والبالغ عددهن (٧٠١) طالبة بينما كان عدد العينة (٧٤) طالبة، أي بنسبة (١١٪) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد "اختبار تنظيم المعلومات" أداة للدراسة. ويهدف الاختبار إلى قياس مهارات تنظيم المعلومات قبل وبعد دراسة الطالبات للأنموذج المقترح لتدريس التفكير. ويتكون الاختبار من عشرة أسئلة هي : أربعة أسئلة لقياس مهارة التنظيم المتقدم، وثلاثة أسئلة لقياس مهارة المقارنة، وثلاثة أسئلة لقياس مهارة التصنيف، وقد تم إعداد الاختبار وفقًا للخطوات الآتية :

- تحديد المهارات المراد قياسها.
- تحديد الأهداف السلوكية لكل مهارة.
- إيجاد النسبة المئوية للوزن النسبي لكل من المهارات والأهداف السلوكية.
- صياغة الأسئلة ثم ترتيبها بشكل متدرج وفقًا لمستويات المهارة.
- صياغة تعليمات الاختبار.
- وضع معايير للإجابة الصحيحة.
- طبع الاختبار في صورته المبدئية (انظر ملحق الدراسة).
- تجريب الاختبار على (٢٠) طالبة من عينة الدراسة ؛ وذلك للتأكد من دقة المفردات ووضوحها، ووضوح التعليمات، وحساب معاملات السهولة والصعوبة، وحساب قدرة الاختبار على التميز، وحساب الصدق، والتأكد من الثبات.

صدق الاختبار

بالنسبة لصدق المحتوى تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين من قسمي المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس ممن لهم اهتمام بتدريس التفكير والعمليات العقلية، أما صدق الاتساق الداخلي فقد كانت معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار العشرة

والدرجة الكلية على التوالي: (٠,٧٢ - ٠,٦٧ - ٠,٥١ - ٠,٧٢ - ٠,٨١- ٠,٨٣ - ٠,٨٨ - ٠,٦٢ - ٠,٥٢ - ٠,٧٣) وجميعها معاملات ارتباط مقبولة.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بطريقين، أولهما: معامل ثبات ألفاكرونباخ Cronbach، وكان معامل الثبات (٠,٧٨). وثانيهما: معامل ثبات التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٧).

خطوات الدراسة

تمت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وفروضها.
- جمع المعلومات حول موضوع الدراسة، وإعداد الإطار النظري لها.
- إعداد اختبار تنظيم المعلومات والتحقق من صدقه وثباته.
- اختيار التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق الاختبار القبلي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير وتدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة وهي المحاضرة.
- تطبيق الاختبار البعدي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.
- استخراج النتائج ثم مناقشتها.
- تقديم بعض التوصيات والدراسات المقترحة.

الأساليب الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

• معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار تنظيم المعلومات.

• معامل ألفا كرونباخ (Cronbach) لحساب ثبات الاختبار.

• اختبار (ت) t- test for independent samples لقياس الفروق بين متوسطات الدرجات لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعـــدي، و اختبار (ت) t- test for paired samples لقياس الفروق بين متوسطي الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول (ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارة التنظيم المتقدم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين نتائج كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التنظيم المتقدم. والجدول رقم ١ يبين هذه النتائج.

الجدول رقم ١. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي للاختبـــار علـــى المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (التنظيم المتقدم)

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٢	١٥,١٩	١,٦٦	٦٢	٢١,٩٠	دالة عن مستوى
الضابطة	٣٢	٥,٣١	١,٩٤			(٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم ١ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية يبلغ (١٥.١٩) بانحراف معياري (١.٦٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥.٣١) بانحراف معياري (١.٩٤)، كما يتبين من الجدول أن قيمة (ت) بلغت (٢١.٩٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني ارتفاع مستوى مهارة التنظيم المتقدم لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة؛ وبهذه النتيجة يكون الفرض الصفري الأول مرفوضاً والذي ينص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير والمجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التنظيم المتقدم).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني (ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارة المقارنة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين نتائج كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة. والجدول رقم ٢ يبين هذه النتائج.

الجدول رقم ٢. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي للاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (المقارنة)

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٢	٣٧.٥٦	٧.٥٤	٦٢	١٨.٥٥	دالة عن مستوى (٠.٠١)
الضابطة	٣٢	١٠.٦٦	٣.٢٣			

يتضح من الجدول رقم ٢ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية يبلغ (٣٧,٥٦) بانحراف معياري (٧,٥٤)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٠,٦٦) بانحراف معياري (٣,٢٣)، كما يتبين من الجدول أن قيمة (ت) بلغت (١٨,٥٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني ارتفاع مستوى مهارة المقارنة لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة ؛ وبهذه النتيجة يكون الفرض الصفري الثاني مرفوضاً والذي ينص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث (ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارة التصنيف لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) (t - test) للمقارنة بين نتائج كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التصنيف. والجدول رقم ٣ يبين هذه النتائج.

الجدول رقم ٣. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي للاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة (التصنيف)

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٢	٢٩,٤٤	٥,٧٥	٦٢	٣٩,٢٨	دالة عن مستوى (٠,٠١)
الضابطة	٣٢	٨,٣٦	٢,١٢			

يتضح من الجدول رقم ٣ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية يبلغ (٢٩,٤٤) بانحراف معياري (٥,٧٥)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨,٣٦) بانحراف معياري (٢,١٢)، كما يتبين من الجدول أن قيمة (ت) بلغت (٣٩,٢٨) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني ارتفاع مستوى مهارة التصنيف لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة؛ وبهذه النتيجة يكون الفرض الصفري الثالث مرفوضاً والذي ينص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التصنيف).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع (ما فاعلية الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارات تنظيم المعلومات مجتمعة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. كما تم استخدام اختبار (ت) (t - test) للمقارنة بين نتائج كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات لمهارات تنظيم المعلومات مجتمعة. والجدول رقم ٤ يبين هذه النتائج.

الجدول رقم ٤. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق البعدي للاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات تنظيم المعلومات مجتمعة

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٢	٨٢,١٩	١٢,٠٨	٦٢	٢٤,٧٠	دالة عن مستوى (٠,٠١)
الضابطة	٣٢	٢٤,٣٤	٥,٤٥			

يتضح من الجدول رقم ٤ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية يبلغ (٨٢,١٩) بانحراف معياري (١٢,٠٨)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٤,٣٤) بانحراف معياري (٥,٤٥)، كما يتبين من الجدول أن قيمة (ت) بلغت (٢٤,٧٠) وهي دالة إحصائيًاعند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني ارتفاع مستوى مهارات تنظيم المعلومات مجتمعة لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة ؛ وبهذه النتيجة يكون الفرض الصفري الرابع مرفوضاً والذي ينص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارات تنظيم المعلومات مجتمعة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس (ما الفرق بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التنظيم المتقدم؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. كما تم استخدام اختبار (ت) (t - test) للمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التنظيم المتقدم. والجدول رقم ٥ يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم ٥. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لقياس الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التنظيم المتقدم

الاختبار	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
القبلي	٣٢	٢,٥٠	١,٥٧	٣١	٣٠,٩٣	دالة عن مستوى (٠,٠١)
البعدي	٣٢	١٥,١٩	١,٦٦			

يتضح من الجدول رقم ٥ أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي يبلغ (٢.٥٠) بانحراف معياري (١.٥٧)، بينما بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي (١٥.١٩) بانحراف معياري (١.٦٦)، كما يتبين من الجدول أن قيمة (ت) بلغت (٣٠.٩٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). وهذا يعني أن استخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير له أثره في رفع مستوى مهارة التنظيم المتقدم لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بأدائهن في التطبيق القبلي؛ وبهذه النتيجة يكون الفرض الصفري الخامس للدراسة مرفوضاً والذي ينص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

للإجابة عن السؤال السادس (ما الفرق بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. كما تم استخدام اختبار (ت) (t - test) للمقارنة بين نتائج كل من المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة. والجدول رقم ٦ يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم ٦. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لقياس الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة

الاختبار	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
القبلي	٣٢	٨.٤٤	٤.٦٣	٣١	٢٠.٦١	دالة عن مستوى (٠.٠١)
البعدي	٣٢	٣٧.٥٦	٧.٥٤			

يتضح من الجدول رقم ٦ أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي يبلغ (٨,٤٤) بانحراف معياري (٤,٦٣)، بينما بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي (٣٧,٥٦) بانحراف معياري (٧,٥٤)، كما يتبين من الجدول أن قيمة (ت) بلغت (٢٠,٦١) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وهذا يعني أن استخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير له أثره في رفع مستوى مهارة المقارنة لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بأدائهن في التطبيق القبلي؛ وبهذه النتيجة يكون الفرض الصفري السادس للدراسة مرفوضاً والذي ينص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة المقارنة).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

للإجابة عن السؤال السابع (ما الفرق بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التصنيف؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. كما تم استخدام اختبار (ت) (t - test) للمقارنة بين نتائج كل من المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التصنيف. والجدول رقم ٧ يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم ٧. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لقياس الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في مهارة التصنيف

الاختبار	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
القبلي	٣٢	٦,٠٦	٣,٣٩	٣١	٢٢,٢٠	دالة عن مستوى (٠,٠١)
البعدي	٣٢	٢٩ ٤٤	٥,٧٥			

يتضح من الجدول رقم ٨ أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي يبلغ (١٧,٠٠) بانحراف معياري (٦,٦٦)، بينما بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي (٨٢,١٥) بانحراف معياري (١٢,٠٨)، كما يتبين من الجدول أن قيمة (ت) بلغت (٣٤,٢١) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وهذا يعني أن استخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير له أثره في رفع مستوى مهارة تنظيم المعلومات مجتمعة لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بأدائهن في التطبيق القبلي؛ وبهذه النتيجة يكون الفرض الصفري الثامن للدراسة مرفوضاً والذي ينص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس التفكير في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تنظيم المعلومات في المهارات مجتمعة).

مناقشة نتائج الدراسة

يتضح من عرض نتائج الدراسة تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج المقترح لتدريس مهارات تنظيم المعلومات على أداء طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة. كما دلت النتائج على تفوق أداء المجموعة التجريبية بعد دراسة الأنموذج المقترح على أدائهن قبل دراسة الأنموذج المقترح. ومن ذلك يمكن التوصل إلى أن النتائج دلت على فاعلية تدريس مهارات تنظيم المعلومات كمهارات تفكير بالدمج مع محتوى موضوع تنظيمات المناهج كأحد موضوعات مقرر "المناهج وطرق التدريس العامة". وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في مجال تدريس التفكير حول فاعلية تدريس التفكير، مثل: دراسة هاوسهولتر وشروك Householter & Schroch [٩]، ودراسة شو Che [٧]، ودراسة محمود [١٨]، وإن

اختلفت في أنماط التفكير التي قامت بتدريسها، حيث اهتمت دراسة هاوسهولتر وشروك بحل المشكلات وصنع القرارات، ودراسة شو بتنمية التفكير الناقد، ودراسة محمود بمجموعة المهارات التفكيرية الأساسية، أما الدراسة الحالية فقد اهتمت بثلاث مهارات من مهارات تنظيم المعلومات، وهي التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف، وبالتالي لا تشترك إلا مع دراسة محمود في تدريس مهارة التصنيف.

ومن خلال نتائج الدراسة وتطبيق إجراءات تدريس التفكير بالدمج يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- أن تدريس مهارات تنظيم المعلومات ضمن محتوى موضوع تنظيمات المناهج أدى إلى تعلم أفضل لذلك المحتوى.
- أن التدريس الواضح الصريح للمهارة أدى إلى إتقان تعلم الطالبات للمهارة؛ لأن الأنموذج يعمل على تعريف المهارة وأهميتها، ثم تقوم الطالبة بخطواتها بنفسها، ثم تراجع المهارة وتقوّم فاعليتها.
- أدى تدريس مهارات تنظيم المعلومات من خلال تدريس التفكير بالدمج إلى الاختصار في الوقت والجهد وسرعة الفهم مقارنة بتدريس الموضوعات بالطريقة التقليدية.
- أن تدريس مهارات تنظيم المعلومات أدى إلى مزيد من تنظيم المعلومات لدى الطالبات.

وتؤكد هذه الاستنتاجات ما ذهب إليه عصر في دراسته حيث يرى أن تحديات القرن الحادي والعشرين فرض مسؤوليات جديدة وأساسية على المربين، وهي إعداد أفراد قادرين على التعامل مع التقدم المذهل في المعرفة كماً ونوعًا وتنظيمًا؛ لذا لا بد أن تتحمل المؤسسات التربوية والقائمين عليها أدوارًا أكثر وأعمق مما كانت عليه في القرن العشرين [٤، ص١٩].

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية فاعلية مهارات تنظيم المعلومات على اختلاف مستوياتها، ففي مهارة المقارنة اكتسبت الطالبات مهارة المقارنة بمستوياتها الثلاث، وهي المقارنة بين الخصائص المتشابهة بين المناهج، فالخصائص المختلفة، ثم المقارنة الشاملة للخصائص المتشابهة والمختلفة بصورة كلية. وفي مهارة التصنيف أتقنت الطالبات المستويات الثلاث لها وهي: التصنيف حسب الخصائص المشتركة للمناهج، فالتصنيف باستبعاد الخصائص المختلفة، ثم تصنيف الفئات العامة إلى فئات فرعية. وتفسر هذه النتائج وجهة نظر لانجريهر Langrehr [١٧] التي مفادها أن تقديم التدريبات العملية على مستويات المهارة بشكل متدرج يؤدي إلى إتقانها.

كما دلت نتائج الدراسة على أن "مهارات تنظيم المعلومات" يمكن تعلمها وتدريسها جنباً إلى جنب مع مهارات التفكير الأخرى التي تدرس من خلال برامج تدريس التفكير المختلفة، مثل: برنامج جامعة بيرد لتنمية التفكير الابتكاري The Purduecreqtive Thinking Program بالولايات المتحدة الأمريكية [٣، ص١٣٢]. والبرنامج الماليزي لتدريس مهارات التفكير العليا Malaysian Program to Teach Higher Order Thinking Skills [٢٤]، وبرنامج الأنشطة الإبداعية الإثرائية لتنمية التفكير الابتكاري لأطفال رياض الأطفال في البحرين [١١]، وبرنامج رياضيات مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى طفل ما قبل المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية [٢٥]، وبرنامج (فكّر) لتعليم التفكير لرعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية [٢٦].

ومما تجدر الإشارة إليه أنه مهما بلغت فاعلية إستراتيجيات تدريس التفكير والبرامج المقترحة لتدريسها فإنه يبقى عامل مهم في نجاحها ألا وهو تدريس المعلمين لإستراتيجيات التفكير وتدريبهم عليه قبل الخدمة وأثناءها، مثل: تجربة معهد تدريب المعلمين في سنغافورة في تدريس مهارات التفكير قبل الخدمة وأثناءها [٢٠]، وبرنامج

تدريب المعلمين والمعلمات الذي قدمه الحارثي وجربه في بعض المدارس العربية، وهي مدارس الاتحاد في عمان في دولة الأردن ومدارس الرواد وجرير في المملكة العربية السعودية [٢٧ ، ص٢].

التوصيات والدراسات المقترحة

١ - التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

- تطبيق الأنموذج المقترح في تدريس مهارات تنظيم المعلومات ، وهي: التنظيم المتقدم، والمقارنة، والتصنيف في كليات التربية.

- تقديم دورة تثقيفية تدريبية خاصة بالأنموذج المقترح لعضوات هيئة التدريس في كلية التربية.

- تقويم الأنموذج المقترح لتدريس التفكير من قبل مختصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومن قبل المهتمين بتدريس التفكير.

- حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام أسلوب التنظيم المتقدم قبل عرض المحتوى التفصيلي للموضوع، وتقديم التدريب المطلوب لمن هن في حاجة إليه.

- استكشاف نماذج لتدريس مهارات تنظيم المعلومات لطالبات مراحل التعليم العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

- إعداد برنامج شامل ومتكامل لتدريس مهارات تنظيم المعلومات وقياس أثره على تنمية التفكير لدى طالبات الجامعة.

- إعداد برنامج شامل متكامل لتدريس مهارات تنظيم المعلومات وقياس أثره على تنمية التفكير لدى طالبات مدارس التعليم العام.

٢- الدراسات المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة الدراسات التالية:

- تجريب الأنموذج المقترح لتدريس عدد أكبر من مهارات تنظيم المعلومات، مثل مهارات الوصف، والملاحظة، وعرض المعلومات بيانياً.
- القيام بدراسات نظرية وميدانية حول مهارة التنظيم المتقدم لمناسبتها لطريقة المحاضرة من جهة، ولقلة الدراسة فيها مقارنة بالمهارات الأخرى.
- دراسة تحليلية لمهارتي التصنيف والمقارنة في القرآن الكريم والسنة النبوية.
- دراسة تاريخية لمهارات تنظيم المعلومات عند العلماء المسلمين.

ملحق الدراسة

اختبار تنظيم المعلومات

البيانات الأولية:

اسم الطالبـــة:

الرقم الجامعي:

المستـــــوى:

اليوم التاريخ: / /١٤٢٥هـ

التعليمات:

- **يقيس الاختبار الذي أمامك مهارات تنظيم المعلومات التي اكتسبتها من خلال دراستك للأنموذج المقترح لتدريس التفكير.**
- **يتكون الاختبار من (١٠) أسئلة تشمل المهارات الثلاث لتنظيم المعلومات وهي: التنظيم المتقدم، المقارنة، التصنيف.**
- **يجب أن تجيبي على جميع الأسئلة.**
- **الزمن المخصص للاختبار ساعتان فقط.**
- **كوني دقيقة في إجابتك مع الدعوات لكِ بالتوفيق في الإجابة.**

الأسئلة:

س١: اقرئي النص الأول المرفق ثم حددي الخصائص الرئيسة لمنهج "المواد الدراسية المفصلة"

أ -

ب -

ج -

د -

س٢: اقرئي النص الثاني المرفق ثم حددي الخصائص الرئيسة لمنهج "النشاط"

أ -

ب -

ج -

د -

س٣: اقرئي النص الثالث المرفق ثم حددي الخصائص الرئيسة للمنهج "المحوري"

أ -

ب -

ج -

د -

س٤: اقرئي النص الرابع المرفق ثم حددي الخصائص الرئيسة لمنهج "الوحدات الدراسية"

أ -

ب -

ج -

د -

س٥: ما أوجه الشبه بين منهج النشاط ومنهج الوحدات؟

أوجه المقارنة	منهج النشاط	منهج الوحدات
المحور الذي يرتكز عليه المنهج		
المحتوى		
طريقة التدريس		
التقويم		

س٦ : ما أوجه الاختلاف بين منهج المواد الدراسية المفصلة والمنهج المحوري؟

أوجه المقارنة	منهج المواد الدراسية المفصلة	المنهج المحوري
المحور الذي يرتكز عليه المنهج		
المحتوى		
طريقة التدريس		
التقويم		

س٧ : قارني بين منهج المواد الدراسية المفصلة ومنهج النشاط :

أوجه المقارنة	منهج المواد الدراسية المفصلة	منهج النشاط
المحور الذي يرتكز عليه المنهج		
المحتوى		
طريقة التدريس		
التقويم		

س٨ : سجلي الخاصية المشتركة بين العناصر المعطاة فيما يلي :

العناصر	الخاصية المشتركة
المواد الدراسية المفصلة -النشاط -المحوري - الوحدات الدراسية.	
المعلومات -ميول التلاميذ -حاجات المتعلمين ومشكلاتهم العامة.	
سيكولوجي -منطقي -سيكولوجي ومنطقي معا.	
الإلقاء -حل المشكلات -المشروعات -المناقشة.	

س٩ : سجلي الخاصية المختلفة بين العناصر المعطاة فيما يلي :

العناصر	الخاصية المشتركة
المواد الدراسية المفصلة -النشاط -الأهداف - الوحدات.	
الإلقاء -حل المشكلات -المناقشة -المحوري.	
المهاري -المنطقي -السيكولوجي - المنطقي السيكولوجي.	
الاختبارات -الحاجات -الملاحظة - المقاييس النفسية.	

س١٠ : صنفي تنظيمات المناهج التي قمتِ بدراستها وفقاً للفئات التالية :

التخطيط المسبق	التنظيم السيكولوجي	التركيز على المعرفة	التنوع في وسائل التقويم

النص الأول :

منهج المواد الدراسية المنفصلة

يتألف المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة ، وتنظم المعارف العلمية في كل مادة تنظيماً منطقياً ، ويكون تنظيم المادة العلمية وفقاً للأهداف والمبادئ التالية :

أ) التدرج من السهل إلى الصعب.

ب) الانتقال من الحسي إلى المجرد.

ج) التدرج من البسيط إلى المركب.

د) الترتيب الزمني.

هـ) التدرج من الكل إلى الجزء أو من الجزء إلى الكل.

و) التدرج من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام.

يخطط منهج المواد الدراسية المنفصلة مقدماً ، والكتاب المدرسي هو الدعامة الأساسية في هذا النوع من المناهج ، ويتميز هذا النوع من المناهج بأنه سهل البناء والتنفيذ والتقويم والتطوير ، هذا وقد طرأت على منهج المواد الدراسية المنفصلة التطورات التالية :

- منهج المواد الدراسية المترابطة.
- منهج المواد المندمجة (أو المدمجة).
- منهج المجالات الواسعة.

النص الثاني :

منهج النشاط

يتحدد المنهج في هذا التنظيم بحاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم، والنشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم، كما أن منهج النشاط لا يعد مسبقاً، والطريقة المرتبطة بهذا التنظيم والمناسبة له هي طريقة حل المشكلات، ويتميز هذا المنهج بمراعاة الفروق الفردية، ويهتم هذا التنظيم بوحدة المعرفة وتكاملها، ومن تطبيقات منهج النشاط :

أ) تنظيم المنهج في صورة مشروع.

ب) تنظيم المنهج في صورة مشكلات.

النص الثالث :

المنهج المحوري

تركز الدراسة في هذا التنظيم على حاجات التلاميذ ومشكلات حياتهم بدلاً من ميولهم، ويتيح المنهج المحوري الفرصة للجميع بأن يتزودوا بقدر معين من الخبرات المشتركة وفي نفس الوقت يتجاوب مع حاجات الفرد الشخصية، ارتبط ظهور هذا التنظيم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بينما النشاط كتنظيم لمناهج المرحلة الابتدائية. والمنهج المحوري يتطلب تخصيص فترات طويلة نسبياً من اليوم الدراسي، ويعد محتوى المنهج المحوري مقدماً، ويتميز هذا التنظيم بالعمل التعاوني والتخطيط المشترك، ويهتم هذا التنظيم بالقيم الاجتماعية، ويعتمد تنظيم هذا المنهج على التنظيم النفسي (السيكولوجي) كما يهتم بالفروق الفردية، ويعتمد أسلوب حل المشكلات عند تنفيذه ويساعد على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، وأهم محاور المنهج المحوري هي :

١ - المادة الدراسية.

٢ - المجالات الواسعة.

٣ - الحاجات العامة للتلاميذ.

٤ - المشكلات العامة للتلاميذ.

٥ - وحدات عمل أو نشاط.

النص الرابع :

الوحدات الدراسية

يعرف "جود GOOD" الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطات والخبرات وأنماط التعلم المختلفة حول هدف معين أو مشكلة معينة تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم ويتضمن هذا التخطيط وتنفيذ الخطط وتقويم النتائج.

وتتصف الوحدة الدراسية الجيدة ببعض الخصائص التي تساعد على وضوحها وسهولة تنفيذها وقبولها لدى التلاميذ، ومن أهم هذه الخصائص:

١ - اهتمام الوحدة بتكامل جوانب المعرفة وجعل المعرفة وظيفة في حياة التلاميذ.

٢ - اهتمامها بتكامل مكونات الخبرة وتنمية مهارات التلاميذ.

٣ - اهتمامها بالربط بين النشاط داخل المدرسة والحياة العامة.

٤ - تركيزها على نشاط المتعلمين ومشاركتهم وإيجابيتهم.

٥ - تتصف بوضوح محور الارتكاز فقد يكون مادة دراسية وقد يكون نشاطاً محدداً.

٦ - يجب أن تنبثق من حاجات التلاميذ واهتماماتهم وأن تحاول إشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم.

٧ - يجب أن تتناسب مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم وأن تنمي عقولهم وتدرب قدراتهم.

٨ - تدريب التلاميذ على التخطيط والعمل والتقويم.

٩ - الاهتمام بالعمل الجماعي والتعاون.

١٠ - الاهتمام بترتيب المعلومات وتنظيمها وجعلها في خدمة الموضوع المدروس.

١١ - بروز المغزى الاجتماعي للوحدة.

ملحوظة:

النصوص مختارة من الكتب الآتية (بتصرف):

أ) *المناهج حاضرًا ومستقبلاً*، صبري الدمرداش، ٢٠٠١م.

ب) *المناهج الدراسية*، مها العجمي، ١٤٢٢هـ.

ج) *المنهج المدرسي من منظور جديد*، إبراهيم الشافعي وآخرون، ١٩٩٦م.

المراجع

[١] القرآن الكريم. آل عمران، ١٩٠-١٩١.

[٢] جمل، محمد جهاد. *العمليات الذهنية ومهارات التفكير خلال عمليتي التعلم والتعليم*. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١م.

[٣] زيتون، حسن حسين. *تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

[٤] عصر، حسن عبد الباري. *التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه*. الإسكندرية: مركز

الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠١م.

[٥] الدمرداش، صبري. *المناهج حاضراً ومستقبلاً*. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية، ٢٠٠١م.

[٦] Goodson, Lucy A. "Teaching and Learning Strategies for Complex Thinging Skills". *The National Convention of Association for Education Communications and Technology*, 3rd ed., Denver, October 25-28, 2000.

[٧] Che, Fok Shui. "Teaching Critical Thinking Skill in a Hong Song Secondary School." *Asia Pacific Education Review*, V3, ni, (Jul 2002) P83-91.

[٨] Vaske, Joenn M. "Defining Teaching and Evaluating Critical Thinking Skills in Adult Education". Thesis, Drake University Lowa, 1998.

[٩] Houscholter, I. Schrok G. "Improving Higher Other Thinking Skills of Studert". M. A. Action Research Project, Saint Xavier Unversity and IRI Skylight Field Based Master's Program, 1997.

[١٠] حبيب، مجدي عبد الكريم. *أساليب إثارة التفكير والإبداع داخل حجرة الدراسة في عصر المعلومات، تعليم التفكير في عصر المعلومات*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.

[١١] الغتم، كوثر محمد. *"أثر استخدام برنامج أنشطة إبداعية إثرائية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال الرياض بدولة البحرين"*. رسالة ماجستير، المنامة، جامعة الخليج العربي، كلية التربية، ١٤١٢هـ.

[١٢] العتيبي، خالد بن حسن. *"فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، أبها، ١٤٢٢هـ.

[١٣] Fisher, Robert. *Head Start: How to Develop Your Child Mind*. Available at: WWW. Teaching thing net. Thinking Skills. Html, 1999.

[١٤] سعادة، جودت أحمد. *تدريس مهارات التدريس مهارات التفكير*. نابلس: دار الشروق، ٢٠٠٣م.

[١٥] Marzano, Robret J. *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, Virginina: Ascd, 1988.

[١٦] Haugland, D. "Supporting Math Thinking". *Early Childhood Education Journal*, 1 (32), 4-81, 1997.

[١٧] لانجريهر، جون. *تعلم مهارات التفكير، تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين.* ترجمة: منير الحواري. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

[١٨] محمود، صلاح الدين عرفة. "أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية في الدراسات الجامعية لتنمية عمليات التفكير لدي تلاميذ الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي وميولهن نحو المادة". *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد ٨٥ (٢٠٠٣م)، ٥٢ - ١٠٧.

[١٩] Knight, C.I. "Teaching for Thinking in History and the Social Sciences". The Annual Convention of The Verginia Commuilty Collge Assoc: Ation 7th, Roanke, VA October 1996.

[٢٠] Seng, Seok Hoon. "Teaching Skills for Pre.-Service and in Service Teachers in Singapore". *The International Conference on Critical Thinking and Educational Reform*, Zamboanga, Philippines, September 23-26, 1998.

[٢١] الحارثي، إبراهيم أحمد. *تعليم التفكير*. الرياض: مدارس الرواد، ١٤٢٠هـ.

[٢٢] بيير، باري ك. *المرجع في تدريس مهارات التفكير*. ترجمة: مؤيد حسن فوزي، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣م.

[٢٣] الحارثي، زايد بن عمير. "الحاجة إلى استخدام التصاميم شبه التجريبية في دراسة السلوك الاجتماعي في الوطن العربي". *قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*. م٦، (١٩٩٤م)، ٩٣ - ١١٢.

[٢٤] Rajendan, Nagappan. "The Teaching of Higher Order Skills in Malaysia". *Journal of Southeast Asian Education*, V2ni (Jul 2001), 22-65.

[٢٥] صالح، ماجدة محمود. "برنامج رياضيات مقترح لتنمية مهارات التفكير لدي طفل ما قبل المدرسة". *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ٨٥، (٢٠٠٣م)، ١٣٢ -١٥٨.

[٢٦] كنعان، عاطف، وثائر حسين. *برنامج فكر*. عمان: دار جهينة، ٢٠٠٣م.

[٢٧] الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعليم التعاوني*. الرياض: مكتبة الشقري، ١٤٢٣هـ.

The Effectiveness of a Suggested Model for Teaching Thinking in the Development of Organizing Information Skills among Female Students Enrolled at the College of Education, King Saud University

Latifa Al- Semairi
Assosiate Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, Collage of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study aimed at investigating the effectiveness of a suggested model for teaching thinking in the development of organizing information skills among female students enrolled at the College of Education, King Saud University in Riyadh, Saudi Arabia. To achieve the study objectives a quasi-experimental methodology was applied in which a sample of (74) female students were assigned to an experimental group and a control group. An organizing information test was designed and administered twice to the two groups. A t-test was used to measure differences between students performance in the two groups as well as differences between pre-post scores within the experimental group.

Results showed a significant difference between the two groups in favor of the experimental group at three levels of thinking: advance organization skills, comparison and skills classification. When comparing the pre-post scores within the experimental group, the results showed a sigificant difference in favor of the students post performance.

In view of these results, the researcher recommended the following : applying the suggested model for teaching thinking in theoretical courses offered at the College of Education; the design of a training educational program for faculty on the application of the suggested model; and the develoment of other models for teaching thinking in the development of higher thinking skills.

مجلة جامعة الملك سعود، ١٨ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ٨٩- ١٣٦ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي

أمل بنت سلامة الشامان

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١١/٩/١٤٢٥هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٧/٢/١٤٢٦هـ)

ملخص البحث. اهتمت هذه الدراسة بتطبيق سيجما ستة في المجال التربوي وذلك من خلال التعرف على مفهوم سيجما ستة ومكوناتها وخصائصها وأهميتها بالنسبة للقيادة الإدارية بالإضافة إلى استخدامها وسبل تطويرها في المجال التربوي.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من التوصيات من أهمها: ضرورة تقديم سيجما ستة ضمن البرامج التدريبية التي تقدم للقيادات التربوية على مختلف المستويات الإدارية. وتثقيف العاملين في المجال التربوي على أهمية استخدام وتطبيق منهج سيجما ستة.

مقدمـــــــــــة

لقد أصبح موضوع الجودة من أهم الموضوعات التي تم التركيز عليها خلال العقد الأخير من القرن الماضي. ففي ظل المنافسة العالمية والثورة العلمية والتكنولوجية والمعرفية، أصبحت المنظمات الآن تتسارع وتتسابق إلى الارتقاء بمستوى المخرجات والخدمات التي تقدمها لعملائها لتحقق درجة التميز والذي يعد مثالا تتوق إليه جميع القطاعات في العالم عامة والمملكة العربية السعودية خاصة. فمع قرب انضمام المملكة لمنظمة التجارة

العالمية وفي جو ثقافة العولمة السائدة وتفاعلاتها في عالم يمور بالصراعات الاقتصادية والثقافية والقيمية، يتعاظم التحدي على المنظمات للارتقاء النوعي بمستوى الخدمات المقدمة وتجويد المخرجات بشكل ينافس المنتجات الأجنبية ذات السبق في هذا المجال. إن المنافسة هنا لا تقتصر على مجال الأعمال أو الصناعة والإنتاج، ولكنها تمتد وتزداد حدة في القطاع التربوي حيث تقع المنافسة داخل/بين التعليم العام والتعليم الأهلي وبين التعليم الوطني والتعليم الأجنبي. فالمجال التربوي لن يكون معتصماً ومنعزلاً عن تلك المنافسة، الأمر الذي يتطلب التفاعل الإيجابي والاندماج الحذر مع التغيرات الحديثة ومحاولة تكييفها مع رؤيتنا الثقافية و القيمية داخل منظوماتنا التربوية.

إن العملية التربوية تحتاج لكي تستجيب للتزايد المعرفي المتسارع والتجدد المستمر في التقنيات إلى عملية تطوير وتجديد منظمة لمواجهة المستحدثات التربوية، لذلك تؤثر سيجما ستة إذا أحسن استعمال تقنياتها تأثيراً كبيراً في تطوير النظام التربوي، وحل بعض المشكلات التربوية المعاصرة، ومساعدة المستهدفين بالعملية التربوية على تغيير سلوكهم وزيادة تحصيلهم للمعارف والمهارات.

ويمكن لبرامج سيجما ستة أن تسهم في تقويم برامج إعداد وتدريب المعلمين، كما يمكن أن تسهم في تطوير عملية التقويم والتطوير للعملية التربوية بشكل عام.

ومن هنا تبرز أهمية سيجما ستة كمنهج تطويري معاصر يركز على تلبية احتياجات ورغبات المستفيدين من الخدمة التربوية. وذلك من خلال التعرف على جوانب الهدر في الوقت والطاقات الذهنية والمادية للتخلص منها. فهذا الأسلوب يعد أسلوبا تحفيزياً يمنح مزيداً من الصلاحيات للعاملين ويحثهم ويدفعهم إلى النجاح.

إن سيجما ستة ليست نظاماً يعالج الجودة مثل الأيزو أو نظام شهادة الجودة ولا ترتبط فقط بتجويد المخرجات، ولكنها تهتم بالمنظمة كمنظومة متكاملة من أبسط

العمليات بالمنظمة إلى أعقدها. فلابد أن ترتقي جميع الخدمات إلى مستوى معايير الجودة لسيجما ستة. ويذكر ابن سعيد إن سيجما ستة ليست محصورة في قادة الإدارة العليا وليست منساقة للإدارة الوسطى ولكن يرتكز توجيهها من الخطوط الأمامية للمنظمة [١].

وبهذا يمكن أن يتم وصف سيجما ستة بأنها خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية لغرض الوصول إلى كشف حقيقة أو إقامة البرهان عليها والخروج بنتائج مستخلصة تفيد في عملية التقويم والتطوير.

وبناء على ما سبق وانطلاقاً من أهمية العملية التربوية ودورها في تحديد مستقبل الوطن واستثمار موارده وتزويد المجتمع بالكفاءات المؤهلة القادرة على دفع عجلة التنمية، فإنه من الأهمية أن تقوم المؤسسات التربوية بالسعي الدؤوب تجاه كل ما هو جديد لتطوير العملية التربوية لمواجهة التحديات ومواكبة التغيرات السريعة الأمر الذي يؤهلها إلى دفع المجتمع نحو التقدم والازدهار، وعليه فإن هذه الدراسة ستسلط الضوء على أهمية المبادرة للبحث في مفهوم سيجما ستة وخصائصها وبحث إمكانية تطبيقها وتطويرها في القطاع التربوي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مدى إمكانية تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي وذلك من خلال التعرف على:

١ - مفهوم سيجما ستة والفرق بينها وبين إدارة الجودة الشاملة.

٢ - أهم الأسس والافتراضات التي تستند إليها سيجما ستة و أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها بفعالية.

٣ - العلاقة بين سيجما ستة والقيادة الإدارية.

٤ - التعرف على كيفية تطبيق سيجما ستة وسبل تنشيطها في المجال التربوي.

أهمية الدراسة

يمكن حصر الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية في الجوانب التالية:

١ - تعد نقطة انطلاق نحو دراسات مستقبلية لتوسيع دائرة الاهتمام في المجتمعات العربية عامة والمملكة العربية السعودية خاصة لدى القيادات التربوية لمعرفة واقع سيجما ستة ووسائل دعمها وتنميتها في القطاع التربوي.

٢ - الحاجة الماسة في المجال التربوي بالعالم العربي للتحديث والتطوير.

٣ - ندرة البحوث والدراسات التي اهتمت بهذا الجانب في العالم العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة حسب اطلاع الباحثة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أفرزت التغيرات المتلاحقة التي شهدها القرن العشرين التنافس والتحدي بين المنظمات والمنشآت سعياً لتجويد الإنتاج. لذا اتجهت العديد من المنظمات بتطبيق مفاهيم الجودة لمعالجة أوجه القصور في إدارتها لتحسين مخرجاتها الإنتاجية والخدمية. وانطلاقا من حداثة نظرية سيجما ستة وفعاليتها في تجويد الإنتاج وانطلاقاً من الحاجة الماسة في القطاع التربوي للبحث والتقصي عن إستراتيجيات وسبل جديدة وفعالة لتجويد العملية التربوية. فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى إمكانية تطبيق وتطوير سيجما ستة في المجال التربوي؟

تتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما هية سيجما ستة وما الفرق بينها وبين إدارة الجودة الشاملة؟

٢ - ما أهم الأسس والافتراضات التي تستند إليها سيجما ستة وما أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها بفعالية؟

٣ - ما العلاقة بين سيجما ستة والقيادة الإدارية؟

٤ - كيف يمكن تطبيق سيجما ستة وسبل تنشيطها في العملية التربوية؟

حدود الدراسة

يقتصر هذا البحث على دراسة مدى إمكانية تطبيق وتطوير سيجما ستة في المجال التربوي وذلك من خلال التعرف على مفهوم سيجما ستة ومكوناتها وخصائصها وأهميتها بالنسبة للقيادة الإدارية التربوية وسبل تطبيقها و تطويرها.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها بهدف تحسين وتطوير الواقع. وقد تم استخدام الأسلوب الوثائقي لاستقراء وتحليل أدبيات الفكر الإداري المتعلقة بنظرية سيجما ستة والاستفادة منها في الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

مصطلحات الدراسة

العمليات: "مجموعة من الإجراءات والأنشطة التكاملية التي ينتج عنها شيء له قيمة للمستهلك في النهاية" [٢، ص ٦٦].

الجودة: مقابلة أو تجاوز توقعات المستفيد [٣، ص ١٩]

جودة سيجما ستة: يجب أن تحصل العملية عند حساب سيجما ستة على ٣,٤ عيب في مليون فرصة أو أقل[٤ ، ص٣] .

الفرصة: تعني عدم مقابلة المعايير المحددة [٤ ، ص ٣].

العيب: عدم التمكن من تحقيق حما يحتاجه أو يريده المستفيد [٤ ، ص ٣].

إجابة السؤال الأول: ما هية سيجما ستة؟ وما الفرق بينها وبين إدارة الجودة الشاملة؟

ستتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال تناول تعريف سيجما ستة في الأدبيات المختلفة ثم توضيح الشبه والاختلاف بين سيجما ستة وإدارة الجودة الشاملة.

أولاً : تعريف سيجما ستة

يعرف قاموس اللغة الإنجليزية (أكسفورد) كلمة نوعية على أنها "درجة التميز" في مجال الأعمال.

وتعرف سيجما ستة على أنها "برنامج لتحسين الجودة يهدف إلى تقليل عدد العيوب في العملية الإنتاجية لتصبح حوالي ٣,٤ جزءاً لكل مليون فرصة" [١ ، ص ٤٣].

وتعرف أيضاً على أنها منهجية تهدف إلى تسريع عملية التطوير لإنتاج منتج خال من العيوب [٥].

ويمكن تعريفها أيضاً بأنها: "فلسفة ومنهج يستخدم لإزالة أو تقليل العيوب في العمليات والمخرجات بالمنظمة" [٦ ، ص ٥].

وقد أجمعت الأدبيات المتخصصة في هذا المجال على أنه يمكن تعريف سيجما ستة من خلال ثلاثة اتجاهات، كما يلي:

١ - سيجما ستة كقياس إحصائي

لقد أخذت إشارة سيجما من اللغة الرومانية والتي تعني: الانحراف المعياري بالمفهوم الإحصائي. فهي وسيلة إحصائية تصف تشتت البيانات عن المتوسط أو مجموعة من الفقرات. فكلما كان التشتت أقل في العملية، قلت العيوب في المنتج أو الخدمة [٧، ص ٣ ؛ ٨].

٢ - سيجما ستة كهدف

تسعى سيجما ستة إلى الوصول نحو الكمال في إنتاج منتج خال من العيوب للوصول إلى رضا العميل وتحقيق احتياجاته ورغباته [٨ ؛ ٩]. فهي تضع العميل أولا وتستخدم البيانات والحقائق للتوصل إلى نتائج أفضل حيث إنها تسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة هي:

- جلب رضا العملاء.
- تقليل إهدار الوقت.
- تقليل العيوب.

إن هدف سيجما ستة يتطلب أكثر من تحسينات جزئية صغيرة، إنها تتطلب تحسيناً شاملاً في كل مجال من مجالات الإنتاج [٧، ص ٣].

فكل خطوة أو نشاط في المنظمة يمثل احتمالاً لوجود عيوب، وفي نفس الوقت يمثل فرصة للتحسين والتطوير.

وتتكون أهداف سيجما ستة من ثلاثة مستويات كما يلي:

الجدول رقم (١).

م	الهدف	الوصف
١	التحول الجذري في العمل	إحداث تغير كبير في كيفية عمل المنظمة من خلال "التغيير الثقافي"، مثل: تأصيل فلسفة "التركيز على العميل" بناء مرونة أكبر تجنب الطرق التقليدية لأداء العمل.
٢	التطوير الإستراتيجي	استهداف الإستراتيجية الرئيسة، مثل: السرعة في تطوير المنتج دعم إستراتيجيات سلسة للإنتاج تجديد بناء قدرات العاملين
٣	حل المشكلات	تعديل المجالات ذات التكلفة العالية أو المتأخرة وغيرها، مثل: اختزال زمن العملية. التخلص من الفاقد. تقليل الحاجة إلى قطع الغيار.

المصدر: [٩، ص ٩٦].

٣ – سيجما ستة كنظام للإدارة

تعد سيجما ستة نظاماً إدارياً متكاملاً على درجة عالية من الهيكلة لتحسين أنشطة العمليات المختلفة. فهي تمثل تنظيما إداريا يزود القادة بالأساليب والأدوات التحليلية اللازمة لحل المشكلات والوصول بالعملية إلى أعلى مستوى من الجودة [١ ، ص٦٦].

إن سيجما ستة تعد نظاماً يجمع بين القيادة الفعالة ومشاركة الموظفين وطاقاتهم، بالإضافة إلى ذلك فإن مزايا سيجما ستة لا تنحصر في زيادة الأرباح ولكن يجد الموظفون

(في جميع المستويات الإدارية بالشركات التي تطبق سيجما ستة) أن العمل على كسب رضا العملاء ووضوح عمليات الأداء ووضع قياسات دقيقة وتطوير الأدوات يجعل عملهم أكثر فعالية وعطاء سواء من الناحية المعنوية أو المادية وفي نفس الوقت يكون الأداء أقل إرباكا [٧، ص ١٣].

ويتضح مما سبق أن سيجما ستة هي نظام تجويد شامل يسعى إلى تحقيق مرحلة اللاعيوب في إنتاج المنظمة لإرضاء العميل وإشباع رغباته واحتياجاته وتوقعاته عن طريق تجويد المنتج وتخفيض تكاليف الإنتاج ورفع الأرباح والتخلص من الفاقد.

ثانياً : الفرق بين سيجما ستة وإدارة الجودة الشاملة

إن سيجما ستة وإدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة نسبياً والتي تسعى إلى تركيز برامجها على التطوير والتحسين والجودة. فسيجما ستة تعد امتداداً مباشراً لإدارة الجودة الشاملة. فهي قائمة على مبادئ وفلسفة علماء الجودة مثل ديمنج وشوهارت وإشيكاوا وغيرهم [١، ص ٦٦].

أما إدارة الجودة الشاملة فهي: "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على تقويم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء" [٣، ص ٢٥]

و تجتمع سيجما ستة مع إدارة الجودة الشاملة في الآتي:

١ - التركيز على العميل واحتياجاته.

٢ - نظرة عملية للعمل.

٣ - التطوير المستمر للجودة.

٤ - أهمية الدعم من الإدارة والقيادة العليا.

٥ - التطوير المستمر لجميع العوامل والعمليات في المنظمة.

٦ - اتخاذ القرارات المبنية على البيانات والمعلومات [١٠ ؛ ١١ ؛ ١٢].

ومن جهة أخرى فإن هناك ثلاث خصائص تجعل سيجما ستة مختلفة عن برامج الجودة الأخرى، وهي:

١ - تركز سيجما ستة على العملاء بشكل أعلى: تحرص سيجما ستة دائماً على تحقيق احتياجات العملاء وتطوير الأداء وتدفع جهود التحسين.

٢ - تساهم مشاريع سيجما ستة بدرجة عالية في زيادة الاستثمار: كتبت العديد من الشركات مثل شركة جنرال موتورز في تقاريرها السنوية أنها استطاعت توفير أكثر من بليوني دولار خلال ثلاث سنوات وذلك من خلال استخدامها منهج سيجما ستة.

٣ - التغيير في العمليات الإدارية: إن سيجما ستة أكبر من كونها مشاريع تحسين. فالمديرون التنفيذيون والقادة في كافة المستويات الإدارية في المنظمة يتعلمون أساليب وأساسيات سيجما ستة [٩].

ويضيف بعض الباحثين أن سيجما ستة وإدارة الجودة الشاملة تختلفان فيما بينهما في الآتي: [١١ ؛ ١٢].

١ - تركز سيجما ستة على تحديد الأولويات وحل المشكلات المحددة والتي تم اختيارها بناء على الأولويات الإستراتيجية للمؤسسة. بينما إدارة الجودة الشاملة توظف برامج أوسع مبنية على قياسات الجودة في جميع عمليات العمل.

٢ - تميل إدارة الجودة إلى التطبيق الأولي داخل أقسام معينة بينما سيجما ستة تعنى بجميع الأقسام ذات العلاقة ببرنامجها.

٣ - إدارة الجودة توفر منهجية تتضمن مجموعة من الأدوات والتقنيات المتنوعة مع إطار غير واضح لاستخدامهما بطريقة فعالة بينما سيجما ستة تستخدم منهج "ديماك".

٤ - تركز سيجما ستة على رفع معدلات التطوير بينما تركز إدارة الجودة الشاملة على حل المشكلات.

٥ - تركز سيجما ستة على الأداء العالمي مثل: ٣.٤ عيباً في المليون. بينما تركز إدارة الجودة الشاملة على معايير الأداء مثل: الأيزو.

ويضيف إيكز أن الفرق بين سيجما ستة وغيرها من أساليب الجودة ينحصر في المشاركة الفاعلة للإدارة العليا في عمليات سيجما ستة [١٣].

ويضيف بعض الباحثين أن برامج الجودة ركزت على إزالة العيوب من أجل العيوب (الجودة من أجل الوصول إلى الكمال والامتياز) وليس من أجل العملاء. بينما تتطلب سيجما ستة إحداث تغيرات هيكلية كبرى والكثير من الاتصالات في الاتجاهين الأعلى والأدنى [١، ص ١٠٥].

يتضح مما سبق أنه على الرغم من نقاط الاختلاف بين سيجما ستة و إدارة الجودة الشاملة يظل المفهومان يعبران عن فلسفة وتوجه يسيطران على المنظمات والمنشآت على مختلف مستوياتها الإدارية والفنية لتحسين و تطوير المنتج.

إجابة السؤال الثاني: ما أهم الأسس والافتراضات التي تستند إليها سيجما ستة و ما أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها بفعالية؟

ستتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال تناول الموضوعات التالية:

١ - مبادئ سيجما ستة.

٢ - إستراتيجيات تطبيق سيجما ستة.

٣ - فرق عمل سيجما ستة.

٤ - معوقات تطبيق سيجما ستة.

أولاً : مبادئ سيجما ستة

أن سيجما ستة ليست جديدة ولكن الجديد هو القدرة على جمع جميع المبادئ في عملية إدارية متجانسة ومترابطة. فسيجما ستة تعد عملية متدرجة حيث إنها تبدأ برؤية: وهي السعي نحو إنتاج منتج خال من العيوب. وهذا بالتالي يتمخض عنه خوض التحديات ودعم المنظمة بالموارد المادية والبشرية. إن رؤية سيجما ستة في المنظمة تتضمن جميع المبادئ التالية: [١ ؛ ٧ ؛ ٩ ؛ ١٠].

المبدأ الأول: التركيز على العملاء

غالباً ما يفاجأ القائمون على الشركات التي تطبق سيجما ستة بأنهم لا يدركون احتياجات عملائهم (الداخليين والخارجيين) بشكل كبير. فمن المعروف أن الاهتمام برضا الموظفين (العملاء الداخليين) ورضا المستفيدين (العملاء الخارجيين) يؤثر بشكل إيجابي على الإنتاج. ففي سيجما ستة تبدأ قياسات الأداء بالعميل؛ لأنه يعد من أولى الأولويات لاستمرار النجاح بالمنظمة، فعند القيام بتطبيق منهج سيجما ستة، فإنه يتم السعي الدائم للتركيز على احتياجات وتوقعات العميل، وبالتالي القيام بعمليات التطوير بناء على مدى التأثير على رضاه، وعليه فإن النظم والإستراتيجيات بالمنظمة يجب أن تعزز مفهوم "صوت العميل" Voice of the Customer والذي يعني التعرف على احتياجات ومتطلبات وتوقعات العملاء مع الأخذ بعين الاعتبار التغير المستمر لاحتياجاتهم وتوقعاتهم.

المبدأ الثاني: الإدارة بالبيانات والمعلومات

إن فكرة الإدارة بالمعرفة تعد من الأساسيات التي تركز عليها سيجما ستة في عملية حل المشكلات فعن طريقها يتم بناء معايير الأداء وتحليل المشكلات للوصول إلى اتخاذ القرار الذي يبنى على حقائق صحيحة تقلل نسبة المخاطرة.

فالاستفادة الحقيقية من منهج سيجما ستة يتمثل في تجنب الارتجالية في اتخاذ القرارات التي تبنى على تكهنات وفرضيات وانطباعات شخصية. فهي تسعى إلى إيجاد نظام يمكن كل فرد في المنظمة أن يجمع بيانات ويحللها ويعرضها بطريقة مبنية على أساس علمي. مساهماً في حل المشكلات وتطوير وتحسين الأداء في المنظمة.

وفي هذا الإطار يذكر بعض الباحثين أن هناك ثلاث مجموعات أساسية لاختيار أنسب الأدوات أو الوسائل لحل المشكلات عن طريق منهج سيجما ستة :

١ - أدوات الفريق: شبكة المسئوليات، التدريب العملي وغيرها.

٢ - أدوات تطوير العملية: العصف الذهني، خريطة باريتو، تحليل السبب والنتيجة، تصميم التجارب، وغيرها من الأدوات العلمية.

٣ - الأدوات الإحصائية: الاختبارات الفرضية (اختبار ت، تحليل التباين، تحليل القدرة، الرسوم البيانية، وغيرها).

بالإضافة إلى تلك الأدوات والوسائل. فهناك أهمية للفهم الواضح للقياس الطبيعي المستخدم في إستراتيجيات عمل سيجما ستة مثل القياسات التي تتضمن التكلفة والنوعية الرديئة وعدد شكاوي العملاء ومعدل العيوب وغيرها.

المبدأ الثالث: ملازمة العمليات للمخرجات

تركز سيجما ستة على أن العمليات مفتاح للنجاح حيث إن إتقان العمليات يعتبر طريقاً لبناء منافسة إيجابية في توصيل المنتج الجيد إلى العملاء. فكل إجراء عملي يشكل عملية بحد ذاتها، وعليه فإن هناك تطوراً مستمراً للعمليات؛ وذلك من أجل تحقيق احتياجات ورغبات العميل مما يساعد المنظمة على النجاح والاستمرار.

المبدأ الرابع: الإدارة الفعالة

يعني مصطلح الإدارة الفعالة السعي إلى الوقاية من المشكلة قبل وقوعها بدلا من التفاعل مع الحدث. ففي الحياة الواقعية، الإدارة الفعالة تتضمن: تحديد الأهداف الطموحة ومراجعتها باستمرار، وتحديد أولويات واضحة، والتركيز على تفادي المشكلات بدلاً من إطفاء الحريق (المشكلات بعد حدوثها). وعليه فإن سيجما ستة تعمل بأسلوب إدارة المشكلة قبل حدوثها بدلا من إدارة رد الفعل أو سد الثغرات.

المبدأ الخامس: تعاون لامحدود

يعد مصطلح اللامحدود أحد مصطلحات النجاح في العمل لدى جاك ولش. فهذا المبدأ يدعو إلى إزالة الحواجز الإدارية والنفسية بين العاملين بالمنظمة وذلك من خلال تشجيع وتوسيع فرص التعاون بين المجموعات الداخلية في المنظمة بدلا من روح المنافسة بينهم في جميع المستويات الإدارية. هذا بالإضافة إلى تشجيع التعاون مع المجتمع الخارجي المتمثل في العملاء والموردين. ويذكر ابن سعيد أن هناك حاجة ماسة إلى إيجاد خطة اتصال فعالة لربط الموظفين بمبادرة سيجما ستة من خلال تعريفهم بكيفية عمل هذه المبادرة وكيفية ارتباطها بوظائفهم والفوائد الناجمة منها [١] .

المبدأ السادس: السعي إلى الكمال والسماح بالخطأ

كيف يمكن أن يتم السعي إلى تحقيق الكمال وفي نفس الوقت السماح بالخطأ؟ في الحقيقة تعد الفكرتان مكملتان لبعضهما حيث لا يوجد شركة يمكن أن تنتهج سيجما ستة دون تطبيق أفكار ومناهج جديدة للسعي أكثر إلى الكمال والتميز، وبالتالي يجب أن تكون مستعدة في الوقت ذاته لقبول النتائج واستخدام إدارة الأزمات للتغلب على بعض السلبيات أو المخاطر التي يمكن أن تتمخض عن ذلك. في حين أن المنظمات التي تسعى

إلى الكمال ولكنها تخاف المخاطرة والنتائج الخاطئة فإنها لن تنجح أبداً وسوف يتدنى المنتج ويندثر في ظل المنافسة العالمية القائمة الآن. فالربان الخائف يصنع ملاحين جبناء.

يتضح من خلال استعراض المبادئ السابقة أن جميعها تعد مبادئ قوى دفع مرهونة بفعل وجهد العناصر البشرية، عالية التأهيل، واسعة الخبرات. وأن منهج سيجما ستة يمكن أن يستخدم في المنظمات التي ترغب في التطوير والتحسين أو التي تعاني من بعض المشكلات، فمثلاً في المجال التربوي يمكن استخدامها لحل العديد من المشكلات مثل:

١ - ارتفاع التكاليف الإنتاجية أو الخدمية المقدمة للطالب.
٢ - طول المدة التي يستغرقها إنجاز العمل.
٣ - شكاوي وتذمر الطلاب والهيئة الإدارية والتدريسية وعدم رضاهم.
٤ - تدني مستوى الجودة في العملية التعليمية.
٥ - التهديد بالخروج من حيز منافسة مؤسسات التعليم العالي.

ثانياً : إستراتيجيات تطبيق سيجما ستة (منهج ديماك)

١- مرحلة الخطة الأولية

ويذكر بعض الباحثين أنه يجب تطبيق خطة أولية لزيادة فرصة نجاح تطبيق سيجما ستة. وتتضمن هذه الخطة أربعة مراحل هي: [١٤، ص ٢١-٢٢].

(أ) **المقدمة:** تتضمن خبراء لتدريب الإدارة العليا والكوادر المهمة وذلك من خلال شرح فكرة التكيف لتطبيق سيجما ستة مما يؤدي إلى الفهم الواضح وإتقان المهارات المرادة لجعل الإدارة العليا تدعم تطبيق سيجما ستة فيما بعد.

(ب) **مرحلة التجريب:** يبدأ الفريق المتدرب بتطبيق مشاريع أو برامج صغيرة مختارة في المنظمة وذلك بإشراف خبراء التدريب.

(جـ) **مرحلة التطبيق:** يتم تقويم المشاريع والبرامج التي تم تجريبها في المنظمة ويتم تطويرها بعناية لتكون قاعدة لبرامج سيجما ستة المتبناة في المنظمة لاحقاً.

(د) **الاستمرار:** عندما يتم البدء في برنامج سيجما ستة في المنظمة ككل فإن العملية تتجه إلى مرحلة الاستمرار لتصبح جزءاً من ثقافة المنظمة الداخلية.

٢- مرحلة تطبيق سيجما ستة

يبدأ تطبيق سيجما ستة بتحديد المشكلة ثم اختيار البرنامج العلاجي لتخفيف أو تجفيف المشكلة. هذا البرنامج يتبناه فريق عمل يسمى فريق سيجما ستة ويستخدم أحد المناهج التالية:

١ - منهج ديمياك DMAIC

٢ - منهج ديمادف DMADV

٣ - التصميم لسيجما ستة DFSS

٤ - عملية الإدارة Process Management

٥ - لوحة القياس [١٠].

يعد منهج ديمياك من أكثر المناهج استخداماً عند تطبيق سيجما ستة. فهذا المنهج يستخدم عندما تكون المنظمة محتاجة إلى عملية تطوير في خدماتها أو منتجاتها. ويتضمن هذا المنهج عدة مراحل هي: التعريف، القياس، التحليل، التطوير، التحكم. أما منهج ديمادف فيستخدم عندما تحتاج المنظمة إلى إيجاد عمليات ابتكارية لتحديث وتطوير العمل بالمنظمة حيث إنه يتكون من مرحلة التعريف، القياس، التحليل، التصميم، التقييم.

وتشترك هذه المنهجية مع منهج ديماك في المراحل الثلاثة الأولى: التعريف، القياس، التحليل؛ بينما تختلف عنها في المرحلتين الأخيرتين، فبدلاً من مرحلة التطوير والتحكم تتبنى ديمادف مرحلة التصميم والتقييم. [١٥]

سيتم تناول منهج ديماك DMAIC بشيء من التفصيل حيث وجدت الباحثة أنه من أكثر المناهج استخداماً في تطبيق سيجما ستة بالمنظمة. هذا المنهج يتضمن: [٨؛ ١٦؛ ١٧؛ ١٨؛ ١٩].

(أ) **مرحلة التعريف Define:** تتضمن هذه المرحلة عدداً من المراحل لتحديد المشكلة والتعرف على احتياجات وتوقعات العملاء ويمكن تحديدها في الآتي:

- التعرف على العملاء وتحديد مطالبهم ورغباتهم.
- ترجمة احتياجات العميل ورغباته إلى متطلبات يمكن قياسها CTQ.
- تحديد المشكلة والأهداف.
- تحديد العناصر البشرية التي ستكون مسئولة عن التنفيذ بحيث تتضمن الراعي ومدير العملية وأفراد الفريق.
- تحديد الموارد المالية لتغطية النفقات
- تصميم خطة للمشروع أو البرنامج المستهدف.
- تحديد أدوار ومسئوليات الفريق.

(ب) **مرحلة القياس Measure** : تتضمن هذه المرحلة عملية تجميع البيانات والمعلومات عن ظاهرة معينة مثل نسبة احتمال العيوب وأسبابها. كما تتضمن تحليل البيانات لمعرفة الوضع الراهن والمستقبلي المراد بحيث تحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل يوجد بالمنظمة نظام قابل للقياس؟
- كيف يتم قياس العملية وما هي أدوات القياس؟

- تحديد المقياس المناسب وطريقة تطبيقه؟
- قياس الأداء الحالي (العيوب، الوحدة، الفرص، العيوب في مليون فرصة، وغيرها).
- تحديد التغيرات التي يمكن أن تحدث من نظام القياس.

(جـ) **مرحلة التحليل Analysis** : تتضمن مرحلة تحليل البيانات وتحديد أجزاء الظاهرة التي تحتاج إلى تطوير، وذلك من خلال:

- تحديد أسباب الظاهرة وأبعادها.
- تحديد المتغيرات الأساسية التي تؤدي إلى ارتفاع نسبة العيوب.
- استخراج البيانات وتحليلها من خلال استخدام أدوات إحصائية بسيطة مثل المدرجات التكرارية وغيرها.
- تحديد أهم المزايا والعيوب لمراحل الظاهرة.

(د) **مرحلة التحسين Improve** : تتضمن هذه المرحلة مجموع الأنشطة التي تسهم في عملية تحسين الأداء والارتقاء بمستوى الخدمة بالمنظمة، وذلك من خلال:

- كيفية التخلص من العيوب أو السلبيات.
- استنتاج البدائل المختلفة لحل المشكلة.
- اختيار الحل المناسب وقياس النتائج.

(هـ) **مرحلة المراقبة Control** : تتضمن هذه المرحلة مجموع العمليات أو الأنشطة التي تساعد في مراقبة الأداء وذلك من خلال تحديد معايير عملية التطوير للحفاظ على مستوى الجودة، وفي هذا الإطار يذكر ابن سعيد أن مهمة المراقبة تتضمن:

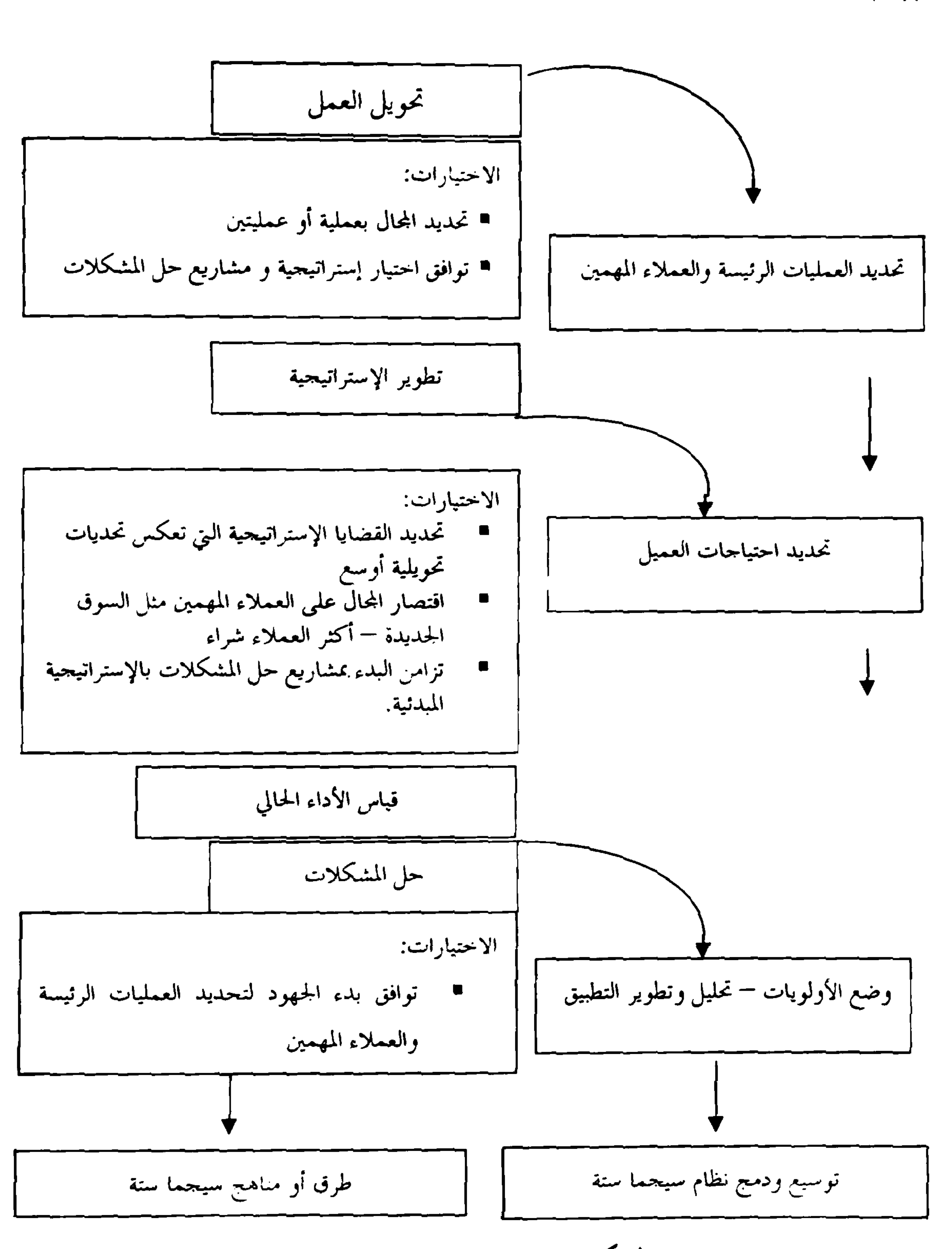
- تطوير عملية استرشادية لتتبع المتغيرات.
- ابتكار خطة استجابة للتعامل مع المشكلات التي قد تظهر [١].

ويضيف بعض الباحثين إلى ضرورة إيجاد نظام إشراف مستمر لتجنب حدوث المشكلة وذلك من خلال تطبيق خرائط التحكم [١٧]. ويوضح الشكل رقم (١) خريطة تحكم سيجما ستة تتضمن أهداف منهج سيجما ستة.

ثالثاً : فريق عمل سيجما ستة

يعد نظام الأحزمة مهماً وأساسياً لتطبيق منهج سيجما ستة. فبمجرد أن تعزم الإدارة على انتهاج منهج سيجما ستة يصبح تنفيذ العمل من مسئولية فرق عمل متعددة. ويطلق على أدوار أو مهارات هذه الفرق وقادتها مسميات مختلفة مثل: الحزام الأسود الرئيس، والحزام الأسود، والأخضر. وهذه المسئوليات والأدوار تتصاعد من مستوى إداري لآخر.

وانطلاقاً من أن تلك الأدوار رئيسة ومهمة في عمل فرق سيجما ستة، فإنها تكون أكثر تخصصاً حيث إن الأفراد يخضعون إلى شروط تأهيل معينة يجب اكتسابها قبل القيام بمهامهم ومسئولياتهم ويتكون نظام الأحزمة من: [١ ؛ ١٤ ؛ ١٧ ؛ ٢٠-٢٤].



الشكل رقم (١). خريطة منهج لسيجما ستة

المصدر: [٩، ص ٩٩]

• البطل (الراعي): يمثل البطل الفرد القيادي ذا الخبرة الذي يعمل على توفير ما يلزم لأعضاء الفريق من الموارد اللازمة للتدريب والبرامج وغيرها. كذلك فهو مسئول عن إيجاد رؤية للمنظمة وتحديد الطرق والوسائل لتطبيق منهج سيجما ستة في المنظمة واختيار المشاريع أو البرامج بعناية وتطوير خطة شاملة وغيرها. كما أنه يقوم بالمشاركة في اختيار أعضاء الأحزمة السوداء والخضراء ويثمن جهود الآخرين ويحفزهم على العمل. هذا بالإضافة إلى أنه يتحمل المسئولية النهائية للمشروع بمثابة المدير التنفيذي أو المشرف العام على فريق سيجما ستة لمشروع معين.

• قائد العملية: يتمركز دوره في نشر فكر ثقافة سيجما ستة في الأقسام المختلفة بالمنظمة. فهو يؤدي وظيفة المدرب المحترف في التطوير التنظيمي أو الجودة . كما يقوم بتحديد مدى استعداد المنظمة للتطوير وتحديد مسئوليات فرق العمل والأنشطة المطلوبة. كما أنه يقوم بعملية الأشراف للتأكد من إكمال العمل طبقاً للمعايير المحددة التي وضعت سابقا. هذا بالإضافة إلى أنه يمثل حلقة الوصل مع راعي الفريق (البطل).

• الحزام الأسود الرئيس: يمثله الأفراد ذوي الخبرة من الإدارات المساندة، فهم مدربون ومرشدون لأفراد الحزام الأسود القائمين على مشروعات متنوعة. كما أنهم يقومون بتطوير خطط التدريب لتدريب العديد من أفراد الفريق للتمكن من أداء المسئوليات المناطه بهم. هذا بالإضافة إلى قيامهم بالمساعدة في تحديد المشاريع المراد تطويرها أو إنشاؤها بالمنظمة. ويوجه أفراد الحزام الأسود الرئيس ويدعم أفراد الحزام الأسود ويشاركون في مراجعة المشاريع نظراً للخبرة الفنية التي يتمتعون بها. كما أنهم يقومون بقيادة بعض المشاريع أو البرامج المهمة ويسهلون عملية تبادل الخبرات في المنظمة. وتكون معايير اختيار أفراده على أساس المهارات الإشرافية والقيادية مع طبيعة الإقدام والابتكار والقدرة على إجراء وفهم العمليات الإحصائية والكمية. وهذا بدوره يتطلب

تدريباً مكثفاً ومتخصصاً في العديد من المهارات منها المهارات الإحصائية والقيادية وغيرها، والمقدرة على إظهار النتائج شفهيا وكتابيا، ومهارات التدريب، وذلك لأنه قد تدعو الحاجة إلى أن يقوم بعملية تدريب إذا كان أحد أعضاء الفريق في حاجة إلى تدريب. ويذكر مونرو [٢٠] أنه على الرغم من أهمية المهارات الإحصائية في تدريب أفراد الحزام الأسود الرئيس إلا أنها لا تغني عن المهارات القيادية. فليس كل متمكن في المهارات الإحصائية يمكن أن يكون قائدا ولكن كل قائد يمكن أن يتدرب على المهارات الإحصائية. ويكون برنامج عمل أفراد الحزام الأسود الرئيس في الإشراف على مشاريع سيجما ستة حوالي سنتين ثم يتم استبدالهم بأفراد آخرين مع مكافأتهم بوظائف أفضل.

- الحزام الأسود: يمثل الحزام الأسود الأفراد ذوي الخبرة ولديهم القدرة على إدارة البرامج والمشاريع وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة. فهم خبراء مدربون تدريبا جيدا لقيادة فريق التطوير في المنظمة من الناحية الفنية ويقومون بكتابة التقارير عن مشاريع أفراد الحزام الأسود والحزام الأخضر ويرفعونها للقيادات العليا. كما أنهم مسئولون عن تهيئة الفريق للبدء بالمشروع وتحديد الصعوبات المحتملة لإنهاء المشروع أو البرنامج ويتأكدون من صدق النتائج. كما أنهم يقومون بعملية الإشراف على أفراد الحزام الأخضر وتدريبهم إن استدعت الحاجة لذلك. ويستغرق تدريب أفراد الحزام الأسود ثلاثة أسابيع أي حوالي ٢٠٠ ساعة على الأدوات الإحصائية وإدارة المشاريع ومهارات حل المشكلات وتقنية تاجوتشي وغيرها. ويستغرق عمل الفرد من الحزام الأسود حوالي سنتين على أن يكون على وجه التفرغ التام للإشراف على برنامج سيجما ستة.

- الحزام الأخضر: يمثل الحزام الأخضر الأفراد الممارسين لمنهج سيجما ستة حيث إنهم مدربين على دعم برامجها ومشاريعها. يقضون ما لا يزيد عن حوالي ٤٠٪ من وقت عملهم في العمل بمشاريع سيجما ستة. إن تدريب أفراد الحزام الأخضر يشبه إلى

حد كبير لتدريب الحزام الأسود ولكن بدرجة توسع أقل ولمدة أسبوعين تقريباً على المهارات القيادية والأساليب الإحصائية.

- أعضاء الفريق: أفراد يقومون بالعمل في مشاريع معينة حسب تخصصاتهم.

تشير الأدبيات إلى أنه يحتاج مشروع سيجما ستة إلى راعٍ للبرنامج (البطل) وقائد للعمليات هذا بالإضافة إلى خبير من أعضاء الحزام الأسود لكل مائة موظف وخبير من أعضاء الفريق الأسود الرئيس لكل مائة فرد من الفريق الأسود [٢٣].

ويمكن حساب عدد أفراد الفريق الأسود الرئيس والفريق الأسود كما يلي: [٢٥]

عدد أفراد الحزام الأسود = الأرباح ÷ ١،٠٠٠،٠٠٠

عدد أفراد الحزام الأسود الرئيس = عدد أفراد الحزام الأسود ÷ ١٠

وفي الجدول التالي توضيح لعدد أفراد فريق سيجما ستة في كل وظيفة والوقت المستغرق الذي يتم إعطاؤه للوظيفة.

جدول رقم (٢). تحديد عدد أفراد فريق سيجما ستة في كل وظيفة والوقت المستغرق بها.

مسمى الوظيفة	العدد	الوقت المستغرق في برنامج سيجما ستة
البطل	١	٪١٠
الحزام الأسود الرئيس	١	تفرغ تام للعمل بسيجما ستة
الحزام الأسود	٤	تفرغ تام للعمل بسيجما ستة
الحزام الأخضر	٢٤	٪٢٥

رابعاً : معوقات تطبيق سيجما ستة

على الرغم من كثرة المزايا التي يحققها تطبيق برامج سيجما ستة في المنظمات إلا أن هناك جملة من الصعوبات والمعوقات التي تحول دون نجاحها. ويعزو باندي ونيومان وكافاناف الفشل في تطبيق برامج سيجما ستة إلى:

١ - الموارد: تعد الموارد من أهم العوامل التي تؤثر في تطبيق سيجما ستة في المنظمة. فمنذ التفكير في انتهاج سيجما ستة تبدأ المنظمة في التفكير في مقدار الميزانية المطلوبة لتطبيق هذا المنهج. بالإضافة إلى معرفة وتحديد جميع الأنشطة التي ستتطلب موارد مادية. وما هي أولوياتها؟ وهل ستستطيع المنظمة توفير تلك الموارد أم لا؟ إن محدودية الموارد تؤثر بشكل كبير في تطبيق منهج سيجما ستة ويمكن أن تكون سببا من أسباب عدم انتهاج هذا المنهج في المنظمة.

٢ - التركيز: من العوامل التي تؤثر سلباً في تطبيق سيجما ستة تشتيت الجهود بسبب الوقوف على أكثر من نشاط في نفس الوقت مما يؤدي إلى إهدار في الجهد والوقت والموارد. لذا يجب أن يكون القائد مركزاً على عدد محدد من الأنشطة باستمرار وغير مثقل بكم كبير منها حتى يستطيع أن يشرف بكفاءة على القائمين بهذه الأنشطة.

٣ - القبول: يعد البدء في تطبيق برنامج سيجما ستة قبل تهيئة المناخ الملائم في المنظمة من أهم العوامل التي تثير مقاومة التغيير. فعدم التمهيد للتغيير وعدم إشراك العاملين بالمنظمة في هذا التغيير يعد من أهم الصعوبات التي تعوق تطبيق سيجما ستة في المنظمة. وعليه فإنه من الضروري أن يكون هناك قبول من العاملين بالمنظمة لهذا التغيير [٩، ص٩٧]

ويضيف برانثوايت المعوقات التالية :

١ - المعتقدات الخاطئة: تشكل التصورات أو المعتقدات جزءا رئيسا من فلسفة العاملين بالمنظمة. فإذا كانت تلك التصورات سلبية وتشكل عائقا للتطبيق الفعال لمنهج سيجما ستة مثل الافتراض أن العمل المكتبي (غير الفني) لا يمكن وصفه أو تحليله وأنه ليس ضرورياً تحديد أقسام العمل المكتبي أو أنه لا يوجد حاجة تستلزم تغيير الوضع الراهن بالعمل، فإن الحاجة إلى تغيير ثقافة العاملين والتغلب على هذه المعتقدات السلبية أو التصورات يعد من الأولويات التي يجب أن تفكر فيها المنظمة قبل انتهاج برامج سيجما ستة. إن هذه التصورات والافتراضات السلبية يمكن أن تضع العاملين في حالة قلق مستمر مما يشغلهم عن القيام بإنجازات حقيقية. وربما تكون سبباً أيضاً في الصراع بين معتنقي هذه الافتراضات والتصورات وبين العاملين الآخرين.

٢ - تكلفة التدريب: إن تغيير ثقافة المنظمة للتكيف مع منهج سيجما ستة تحتاج إلى موارد مادية كبيرة. فمثلا تنفق شركة موتورلا سنويا على التدريب أكثر من ١٠٠ مليون دولار وتنفق شركة زيروكس حوالي ١٣٠٠٠٠ مليون دولار لكل ١٠٠٠٠٠ من الموظفين [٢٦].

أما في القطاع التربوي بالعالم العربي، فترى الباحثة أن صعوبة تطبيق سيجما ستة تكمن في: ضعف أنظمة المعلومات الحديثة، توقع نتائج سريعة بعد انتهاج منهج سيجما ستة، صعوبة قياس التوقعات بسبب الفروق الفردية بين العملاء والتي تتأثر بدرجة كبيرة بالقوى والعوامل الثقافية في المجتمع، صعوبة تحديد معنى الجودة والمستوى المطلوب نظراً لاختلاف البيئات، التصورات الخاطئة التي يعتنقها بعض العاملين مثل اعتقاد أن التدريب يعد المطلب الرئيس لتطبيق فلسفة سيجما ستة، وغيرها من الصعوبات التي تحول دون التطبيق الفعال لمنهج سيجما ستة.

إجابة السؤال الثالث: ما العلاقة بين سيجما ستة والقيادة الإدارية؟

ستتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال تناول أهم العوامل التي تساهم في نجاح تطبيق سيجما ستة وإيضاح دور القيادة الإدارية في تحقيق تلك العوامل.

إن نجاح تطبيق سيجما ستة يرتكز بشكل رئيس على القائد. فغالبية العوامل التي تساهم في إنجاح تطبيق سيجما ستة تعتمد بشكل كبير على القائد وقناعته بجدوى تطبيق سيجما ستة. فتطبيقها يحتاج إلى العزم الأكيد والإدارة الواثقة للخوض في غمار التجول في إدارة سيجما ستة. إن قناعة القائد تؤدي إلى قناعة الموظفين وبالتالي تغيير ثقافة المنظمة إلى ثقافة تعتنق مفاهيم وأساسيات سيجما ستة.

إن الفرق بين سيجما ستة والبرامج المماثلة في هذا المجال يكمن في الدور الذي تقوم به الإدارة العليا في الإشراف المستمر على نتائج ومخرجات البرنامج. فعندما قدم جاك ولش برنامج سيجما ستة في شركة جنرال موتورز، قال للمديرين ذوي الخبرة أن ٤٠٪ من المكافأة السنوية ستبنى على مشاركتهم ونجاحهم في تطبيق مبادئ سيجما ستة مما جعل المديرين التنفيذيين يركزون جل اهتمامهم على انتهاج وتطبيق سيجما ستة بشكل أكبر في أقسامهم. [٧، ص ١٣]

لقد نصت الأدبيات المتخصصة في هذا المجال على أن العوامل التي تساهم في نجاح تطبيق سيجما ستة يجب أن تتحقق جميعها من خلال عملية التطبيق؛ لأن فقدان أحدها خلال التطبيق يمكن أن ينتج عنه إهدار في الموارد المادية والبشرية وإهدار في الوقت والجهد. هذه العوامل تتمثل في الآتي: [١١؛ ١٤؛ ٢٣؛ ٢٧؛ ٢٨].

١- التزام القيادة العليا Leadership Commitment

كثير من المحاولات لتطبيق مناهج سيجما ستة فشلت لعدم قناعة القائد واهتمامه بها. فهي لا تعد من البرامج التي يمكن أن يقوم القائد بتفويضها وإنما يتطلب تطبيق

سيجما ستة دعماً ومساندة من الإدارة العليا وتوفير مناخ تنظيمي إيجابي يحفز العاملين على الإنتاج. فعندما يكون القائد لديه قناعة ثابتة بأهمية تطبيق سيجما ستة ويشارك بشكل فعلي في جميع المستويات الإدارية، فإنه ينقل هذا الحماس إلى باقي الموظفين وبهذا يكون القائد قوة إيجابية دافعة داخل المنظمة. وعليه يجب أن يبدأ التطوير بالقيادة العليا من خلال التدريب وورش العمل وغيرها.

٢- الاتصال المؤسسي Organizational Infrastructure

إن نجاح سيجما ستة يعتمد بشكل كبير على مساهمة العاملين في المنظمة. لذا يحتاج سيجما ستة إلى نظام اتصال مؤسسي فعال. فالكثير من مخرجات سيجما ستة تتم من خلال فرق العمل. هذه الفرق تتضمن أدواراً مختلفة لأعضاء الفريق (نظام الأحزمة). ويحتاج إلى التفاعل والاتصال مع بقية الأعضاء من الفرق الأخرى لتشخيص المشكلات والتعرف عليها وتطبيق عمليات التطوير وغيرها. وهذا بدوره يحتاج إلى قيادة فعالة لاختيار هذه الفرق وتنظيمها ومتابعتها والإشراف عليها وتسهيل الاتصال بينها وبين الأقسام الأخرى.

٣- التغير الثقافي Cultural Change

إن التطبيق الناجح لسيجما ستة يحتاج إلى تعديلات في ثقافة المنظمة وتغيير في اتجاهات الموظفين. ولكن في بعض الأحيان يكون هناك مقاومة من الموظفين ضد التغيير. وعليه، فإنه يجب أن يكون هناك اتصال مبكر وفعال لجميع الموظفين للتهيئة النفسية والتمهيد للتغيير المراد إحداثه مثل توضيح أهمية سيجما ستة للمنظمة والفوائد التي سيحصل عليها الموظفين من خلال تطبيقها وغيرها من الأمور التي يمكن أن تخفف من قلق الموظفين وخوفهم من التغيير.

٤- التدريب Training

يعد التدريب عاملاً مهماً في التقدم والتطور الناجح لبرامج سيجما ستة، فهناك هرم من الخبرات يحدد من خلال نظام الأحزمة والذي يتولى تطبيق منهج سيجما ستة في المنظمة، وعليه يجب تدريب العاملين حسب مستوى الخبرة المطلوبة وإقناعهم بجدوى سيجما ستة وتطبيقها في المنظمة حتى يتم إنجاز العمل بحماس وبجودة عالية. إن إعطاء الموظفين فرصاً للحصول على معلومات وبيانات وتدريب متقدم يؤدي إلى التشجيع على انتهاج نظام التعلم التنظيمي والتطور الذاتي. فمثلاً المديرون في شركة جنرال إلكتريك ملزمون أن ينهوا تدريباً على فئة الحزام الأسود كجزء من عملية تطوير الكفايات والترقية.

٥- فهم المنهج القياسي لسيجما ستة Understanding the Six Sigma Methodology, Tools, Techniques & Metrics

القياس والقيادة لا يمكن أن ينفصلان في برامج سيجما ستة، فالقائد لا يستطيع أن يدير عملاً لا يستطيع أن يقيسه. إن سيجما ستة تركز بشكل كبير على فهم السبب والنتيجة واتخاذ قرارات واعية مبنية على البيانات والمعلومات. ولتحقيق ذلك فإنه يفضل انتهاج أسلوب ديماك DMAIC أو أحد المناهج الأخرى لسيجما ستة.

٦- ربط سيجما ستة بالعملاء Linking Six Sigma to Customers

يعد معيار النجاح لأي منظمة هو رضا العملاء عن المخرجات التي تقدمها. من هنا تركز سيجما ستة على العميل حيث إنها تبدأ وتنتهي بالعملاء. فعملية توصيل سيجما ستة للعملاء تنقسم إلى خطوتين رئيسيتين:

أولاً : تحديد العمليات والمخرجات الرئيسة وتحديد العملاء المهمين

يتم تحديد العمليات الأساسية من خلال تحديد المدخلات أولا ثم وضع الأولويات وتحديد المخرجات الرئيسة. هذا بالإضافة إلى تحديد الجمهور المستفيد من تلك المخرجات.

ثانياً : تحديد احتياجات العميل المتجددة

ارتكزت فلسفة الفكر الإداري التقليدي على أن المنظمة أكثر دراية ومعرفة بحاجات العميل من العميل ذاته، لذا فإنها تقوم بتحديد الاحتياجات بمعزل عن العميل. أما فلسفة سيجما ستة فإنها تبنى على احتياجات ورغبات واتجاهات العملاء. وتسعى إلى تأسيس نظام يسمى صوت العميل (VOC) لتجميع البيانات بشكل دوري وبطرق مختلفة عن العميل واحتياجاته ورغباته. هذا النظام يصبح مهماً فقط عندما يتم تحليل البيانات واستخدامها. فالفائدة الناجمة من تلك البيانات يمكن أن تستخدم لتأسيس معايير للأداء من أجل الحصول على رضا العملاء. كما يمكن استخدامها لتحليل متطلبات العميل ثم ترتيب أولوياته ذات العلاقة الوثيقة بإستراتيجية المنظمة العامة [٢٧].

٧- أولوية الاختيار للمشروع أو البرنامج Project Prioritizations and Selection

يجب أن يتم اختيار المشاريع أو البرامج المرتبطة عضوياً بأهداف العمل في المنظمة. إن طليعة تطبيق مشروع سيجما ستة ووقت تطبيقه يعد بداية حساسة ومهمة خلال المراحل الأولى من الخطة. فالمشاريع أو البرامج المعقدة تحتاج إلى مجهود كبير واستثمار ضخم يؤدي في كثير من الأحيان إلى التريث قبل البدء في المشروع [٢٩].

كما أن الاختيار غير الصحيح لمشروع أو برنامج ما يؤدي إلى التأخير في تحقيق الأهداف المرجوة، وبالتالي يؤدي إلى إهدار كبير في الوقت والجهد. وعليه فإنه يجب أن يتم اختيار المشروع أو البرنامج المناسب بناء على أسس ومعايير معينة وهي:

أ) فوائد العمل

يؤشر هذا المعيار إلى مدى الفائدة من تطبيق المشروع أو البرنامج على النحو الآتي:

- استجابة البرنامج لتحقيق متطلبات العميل الخارجي.
- التأثير الإيجابي على المهارات الأساسية بالمنظمة.
- التأثير الاقتصادي كماً ونوعاً.
- الحماس.

ب) الاحتياجات المناسبة

يؤشر هذا المعيار إلى:

- الموارد المطلوبة.
- تعقيدات التنفيذ ومفاجأته.
- الخبرة المتوفرة والخبرة المطلوبة.
- التحسب لمدى احتمال النجاح داخل إطار الوقت المحدد والمناسب.

ج) معيار التأثير المؤسسي

يبين هذا المعيار مدى التأثر المؤسسي من خلال تطبيق منهج سيجما ستة وذلك من خلال:

• مزايا التعلم: تتضمن البرامج المكتسبة التي حصل عليها العاملون مثل: المعرفة عن العمل، والعملاء، والعمليات وغيرها.

• فوائد الاتصالات: تتضمن المزايا والإيجابيات التي انعكست على جميع المستويات الإدارية والعلاقات المتداخلة بين المجموعات داخل المنظمة (تعزيز الثقة بين المنظمة والعملاء وبين العاملين أنفسهم داخل المنظمة).

٨- ربط سيجما ستة بالموارد البشرية Linking Six Sigma to Human Resources

يشكل العنصر البشري عصب كل مجال حيوي، ففي كل منحى من مناحي الحياة يتم السعي إلى الارتقاء به. وهذا بدوره يعد أحد الفلسفات التي ترتكز عليها مناهج سيجما سته حيث إن البداية الحقيقية لتطبيق برامج سيجما ستة تأتي عندما تقوم الإدارة بربط تلك البرامج بمواردها البشرية. وفي هذا الإطار توضح بعض الدراسات أن أكثر من ٦٠٪ من الأداء العالي في الشركات التي تطبق سيجما ستة ترتبط حوافزها بإستراتيجيات العمل. فمثلاً تشترط شركة جنرال إلكتريك عند ترقية أحد المديرين أن يكون مدرباً على منهج سيجما ستة. وتشير بعض الدراسات أن أكثر من ٤٠٪ من حوافز الترقية للمناصب العليا مرتبطة بنجاح معين لسيجما ستة في المنظمة[٢٤].

٩- تكنولوجيا المعلومات Information Technology

يعد التطوير أحد الركائز الأساسية لسيجما ستة وعادة يصاحب التطوير تغيير في المنظمة. فبقدر التطوير الذي تحدثه الإدارة العليا من حيث التمهيد بخطواته ومتابعة تنفيذه وتقويمه، فإن التطبيق الفعال لسيجما ستة يتضمن تكنولوجيا المعلومات والذي يعني نظام الاستقبال والتنظيم والمساعدة في اتخاذ قرارات فعالة للمنظمة. فمثلاً هذا النظام لكي

يكون فعالا ومفيدا فإنه يحتاج إلى تأسيس بنية تكنولوجيا المعلومات. وتحتاج الأدوار الرئيسة لهذا النظام إلى:

- تدعيم عملية جمع البيانات.
- توفير اتصال فعال لمشاركة البيانات والمعلومات في المنظمة.
- توفير سهولة التوصل إلى قاعدة بيانات تحتوي على معلومات خاصة لمشاريع أو برامج سيجما ستة والتي تم تطبيقها.
- توفير أدوات تدريب تفاعلية للموظفين لتعلم منهجية سيجما ستة وأدواتها داخل إستراتيجية حل المشكلات.
- توفير توجيه ومساعدة على الشبكة الإلكترونية لأدوات ومنهجيات سيجما ستة.
- توفير برمجيات للمساعدة في اختيار وتحديد المشاريع المهمة [٣٠].

١٠- ربط سيجما ستة بالموردين Linking Six Sigma to Suppliers

بالإشارة إلى فكرة مقياس القيمة لبورتر، فإن العمل يكون ناجحا، إذا تم التأكد من فعالية مقياس الموارد لإشباع حاجات العميل واحتياجات السوق. فالعديد من المنظمات التي تطبق سيجما ستة وجدت أنه من الفائدة تطبيقها على إدارة مقياس مواردهم. إن التركيز على العميل يعد أحد أهداف سيجما ستة بيد أن هناك تأييد قوي لبناء مشاركة قوية وعلاقة نجاح - نجاح مع الموردين.

يتضح مما سبق أن هناك علاقة وثيقة بين سيجما ستة والقيادة. فأهمية القيادة الإدارية تكمن في مدى تحقيق كل عنصر من عناصر النجاح السابقة، والتي إذا فقد

أحدها خلال عملية التطبيق ينتج عنه إهدار الموارد سواء البشرية أو المادية أو الجهد والوقت.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما الفوائد التي يمكن أن يستفيد منها القائد إذا تم تطبيق سيجما ستة في المنظمة؟ للإجابة عن هذا السؤال ذكر باندي وهولب [٧، ص ٧٥]. أن المزايا المحتملة للقائد يمكن أن تتركز في النقاط التالية:

١ - وضوح الأولويات.
٢ - صراعات أقل وعمل جماعي أكثر.
٣ - الاستفادة القصوى من البيانات والمعلومات وخاصة في اتخاذ القرارات.
٤ - تطوير الموظفين.
٥ - تحسين استغلال الموارد.
٦ - تحقيق نتائج إيجابية.

ومن المحتمل أن القائد في المنظمات التي تطبق سيجما ستة يواجه عدداً من التحديات التي إن لم يستطع أن يتعامل ويتكيف معها، فإنها ستمثل نقاط ضعف كبيرة ربما تؤدي إلى الفشل في تطبيق سيجما ستة في المنظمة. وفي هذا الصدد يذكر بعض الباحثين أن هناك بعض المتطلبات لتطبيق سيجما ستة في المنظمة يمكن أن تمثل تحدياً للقادة، وهي [٧، ص ٧٤]:

- اختلاف الأولويات وحداثتها.
- الحاجة إلى العمل كفريق.
- ضغط الوقت بسبب كثرة الاجتماعات والتخطيط والتدريب وغيرها.
- التغيير في الخطط حيث يمكن أن تتغير أكثر من مرة.

وفي هذا الإطار يتضح أن هناك عدداً من المهارات التي يجب أن تتوفر لدى القائد والموظفين في المنظمة ليتم التطبيق الناجح لمنهج سيجما ستة. وقد ذكر باندي وهولب [٧، ص ٨٤ -٨٥]. هذه المهارات فيما يلي:

- القدرة على الرؤية الشاملة.
- القدرة على جمع البيانات والتعامل معها.
- القدرة على التغلب على الاعتقادات الخاطئة.
- القدرة على العمل الجماعي.
- القدرة على التغيير الإيجابي.

إجابة السؤال الرابع: كيف يمكن تطبيق سيجما ستة وسبل تنشيطها في المجال التربوي؟

ستتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض مثال توضيحي لاستخدام سيجما ستة في المجال التربوي ثم مناقشة سبل تنشيطها.

في ظل التحديات الكبيرة التي تواجه التعليم الآن، يسعى التربويون إلى الاستفادة من الفكر الإداري الحديث. فلقد تم استعارة عدد من النظريات والاتجاهات الحديثة في الإدارة واستخدامها في التربية لتحقيق التطوير والتحسين المرغوب. وقد كانت من ضمن هذه الاتجاهات نظام الهندرة والتعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة وغيرها. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: لماذا السعي لتطبيق سيجما ستة في القطاع التربوي؟ وإلى أي درجة يمكن نقل هذه المفاهيم من قطاع الإنتاج والأعمال إلى القطاع التربوي؟ إن استخدام سيجما ستة مع كونه يقلل التكلفة فإنه أيضاً يسعى إلى تجويد المنتج والخدمة بشكل مستمر. وهذا بدوره يمكن أن يساعد أصحاب القرار في تطوير وتحسين العملية

التربوية لمواجهة التحديات والمشكلات التي ظهرت من التغيرات التكنولوجية والمعرفية والصناعية وغيرها. كما أن هناك اهتمام بالغ من مؤسسات التعليم العالي لتعليم طلابها المبادئ والمناهج المستخدمة في تطوير برامج سيجما ستة [٣١]. وخير مثال على ذلك إدراج العديد من الجامعات نظرية سيجما ستة ضمن برامجها الأكاديمية والتدريبية والتي يمكن أن يطلع عليها الفرد عند تصفحه الشبكة العنكبوتية.

تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي

إن استخدام سيجما ستة في المجال التربوي يساعد على تطوير عملية التعليم كماً وكيفاً. وترى الباحثة أن عملية تطبيق برامج سيجما ستة في القطاع التربوي تستدعي بذل الجهد والوقت الكبير، وذلك من خلال:

١ - استثمار الموارد البشرية وتطويرها.

٢ - إشراك جميع العاملين في القطاع التربوي بتطبيق سيجما ستة حتى يكون هناك التزام وتعاون من الجميع لبلوغ الهدف المنشود.

٣ - اعتماد معايير تقويم الأداء الوظيفي والحوافز لتشخيص أوضاع الموارد البشرية.

٤ - تعزيز الثقة بين المنظمة والعاملين وبين العاملين أنفسهم داخل المنظمة لتمكينهم من استيعاب فلسفة سيجما ستة وتطبيقاتها.

٥ - إيجاد قيادة إدارية تتمتع بالنمط التحويلي حتى تتمكن من تطبيق منهج سيجما ستة بشكل فعال.

٦ - إخضاع فئات متعددة من التربويين للتدريب المستمر لتطوير مهاراتهم وتحديث أطرهم المرجعية.

كما أن تطبيق سيجما ستة في القطاع التربوي يتطلب توضيح أهم المصطلحات الخاصة بنظرية سيجما ستة ووضع ما يقابلها في المجال التربوي. فمثلا إذا كان التطوير يشمل كلية معينة فإن عمداء الكليات يمثلون فريق الحزام الأسود الرئيس ويمثل رؤساء الأقسام فريق الحزام الأسود بينما يمثل أعضاء هيئة التدريس الحزام الأخضر ويمثل الطلاب سوق العمل والعملاء. أما المعرفة التي يحصل عليها الطلاب ويسهمون بها في المجتمع يمكن اعتبارها المنتج.

ولتعزيز تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي، فإن الباحثة قامت فيما يلي بتطبيق سيجما ستة على مثال لكلية التربية بجامعة (X) يعكس مشكلة رسوب الطلاب والطالبات التي تعاني منها الكلية وأثر ذلك في تدني مستوى الأداء الأكاديمي لهم وذلك باستخدام منهج ديمياك DMIAC الذي تم الإشارة إليه سابقاً. هذا المنهج سيتم توضيحه بشكل مختصر جداً في جدول رقم (٣).

مثال توضيحي: تطبيق سيجما ستة في كلية التربية بجامعة (X)

توضح إحصائيات الجامعة(X) في الأربعة أعوام الماضية، أن نسبة الطلاب والطالبات الذين لم يتم تخرجهم بعد أربع سنوات من دخولهم الجامعة كانت حوالي ٤٥٪ أي ٢٢٠٠٠ طالب وطالبة من مجموع ٧٠٠٠٠. وعليه قررت الجامعة أن تبحث في تحديد العوامل التي كانت سببا في عدم تخرج الطلاب والطالبات في الموعد المحدد.

ولتحقيق ذلك تم تتبع عينة تتكون من ٦٠٠ طالب وطالبة خلال فترة الدراسة وحتى التخرج، وفي جدول رقم (٣) التالي سيتم التعامل مع مشكلة الرسوب باستخدام منهج ديمياك.

جدول رقم (٣). تطبيق منهج ديمياك على كلية التربية بجامعة (X)

المرحلة	الهدف	الوصف
مرحلة التعريف	تحديد المشكلة	عدم تخرج ٤٥٪ من الطلاب والطالبات في الموعد المحدد (بعد مرور ٤ سنوات من دخولهم الجامعة)
مرحلة القياس	تحديد الخصائص الحرجة للجودة	تحديد العوامل التي أدت إلى رسوب الطلاب والطالبات (يمكن استخدام المنهج المسحي أو المقابلات لقياس تأثير العوامل المسببة لرسوب الطلاب والطالبات) أو يمكن الاستفادة من الدراسات التي تمت في هذا المجال.
مرحلة التحليل	الفهم الكامل لأسباب العيوب (المشكلة)	الفهم الكامل للمتغيرات والعوامل المباشرة وغير المباشرة التي تؤثر في رسوب الطلاب والطالبات. وهذا بالتالي ربما يعطي مؤشراً للتدخل المبكر من الكلية لمساعدة الطلاب والطالبات المتعثرين (محل الدراسة) وذلك في حالة وجود معايير أداء أكاديمية محددة مسبقاً (المرحلة السابقة).*
مرحلة التحسين	تحديد عدد المتغيرات الرئيسة وتأثيرها على الخصائص الحرجة للجودة	تحديد إستراتيجيات مقبولة لتقليل عدد العيوب في العملية (هذه الخطوة ربما تتطلب استخدام مناهج إحصائية متعددة وأدوات لتحديد المتغيرات العالية التأثير في التسرب) تحديد إستراتيجيات مقبولة لتقليل أو إزالة تأثير عوامل الرسوب بين الطلاب والطالبات والذي بدوره سيؤدي إلى التأثير الإيجابي الفعال على أداءهم.
مرحلة التحكم	التأكد من أن التعديلات تقع ضمن إطار نظامي مقبول	التأكد من أن الإستراتيجيات المقترحة لحل مشكلة الرسوب تقع ضمن إطار نظامي مقبول وذلك من خلال عملية الإشراف المستمر.

*هناك عدة احتمالات للتسرب منها: أكاديمية، وأخرى اجتماعية، وأخرى اقتصادية، وأخرى تتعلق بالمناهج وبيئة الجامعة أو الكلية.

ولحساب قيمة سيجما ستة للمثال السابق، فإن الباحثة ستعرض الجدول التالي لتوضيح كيفية حساب قيمة سيجما ستة لمشكلة الرسوب السابقة في كلية التربية بجامعة (X):

جدول رقم (٤) حساب سيجما ستة لكلية التربية بجامعة (X)

المنهج	قيمة سيجما
الوحدة Unit (U)	عدد الطلاب والطالبات (العينة) الذين تم تتبعهم حتى التخرج : طالبات = ٣٠٠ والطلاب = ٣٠٠ ، المجموع = ٦٠٠
العيب Defect (D)	عدد الطلاب والطالبات الراسبون في العينة = ١٦٠ طالباً وطالبة
الفرصة Opportunity (O)	فرص الرسوب = ١
العيب في الوحدة الواحدة Defect Per Unit (DPU)	العيب (D) ÷ الوحدة (U) DEFECT PER UNIT (DPU) = 160 ÷ 600 = 0.26 وهذا يعني أن هناك 26٪ من مجموع الطلاب والطالبات بالكلية يرسبون.
العيوب في مليون فرصة Defect Per Million Opportunity (DPMO)	DPMO = (D÷O*U) * 1,000,000 DPMO = 160 ÷ 1 * 600 = 160 ÷ 600 * 1,000,000 = .026 هذا يعني أن هناك 266666.7 طالب وطالبة من مليون مجموع الطلاب والطالبات يرسبون من الكلية.
نسبة النتائج Yield (%)	يمكن الحصول على نسبة النتائج (النسبة المئوية للبنود الخالية من العيوب إلى جميع بنود العملية) من خلال الآتي : 0.74 = 0. 26–1 و لاستخراج النسبة المئوية فإنه يتم الآتي : .74 X 100% = 74% وهذا يعني أن هناك ٧٤٪ من الطلاب والطالبات في كلية التربية لا يرسبون.
قيمة سيجما SIGMA	يمكن الحصول على قيمة سيجما ستة أيضا من الجدول الخاص بتحديد مستوى سيجما ستة في الأداء أو حسابها عن طريق البرامج الخاصة بحساب سيجما ستة. قيمة سيجما ستة في هذا المثال = ٢,١٢

يتضح من الجدول السابق أن قيمة سيجما ستة تساوي ٢.١٢ وهذا يدل على الأداء المتوسط حيث إن قيمة ٢.١٢ لسيجما ستة تعد قيمة ضعيفة وعلية تحتاج كلية التربية في جامعة (X) إلى عملية تحسينات كبيرة لتقليل عدد الراسبين وذلك من خلال إزالة أو تقليل العوامل التي تؤدي إلى رسوب الطلاب وتقديم خدمة أفضل للعملاء (الطلاب والطالبات).

فمثلا إذا تم استخدام الدراسات الطولية، فإن الكلية ستقوم باختيار عدد من الطلاب والطالبات وتوفير نظام تدريسي وإرشادي مساعد وذلك لمساعدتهم على فهم النظام الجامعي والموضوعات التي يدرسونها في المواد الدراسية والتي يجدون فيها صعوبة ما خلال فترة التحاقهم في الكلية.

هذا بالإضافة إلى أن البرنامج يضع متطلبات وتوقعات أكاديمية معينة للطلاب والطالبات في جميع المستويات الدراسية بالكلية، مثلاً يطلب من الطلاب والطالبات الذين تم اختيارهم في العينة حضور دروس إضافية لعدد معين من الساعات في الأسبوع وذلك إذا كان معدل الطالب أو الطالبة أقل من المتوسط العام للطلاب والطالبات.

إن عملية حساب سيجما ستة مفيدة جداً في قياس نتائج خطة التطوير التي تطبقها إدارة الجامعة؛ فبعد الانتهاء من خطة التطوير يتم حساب قيمة سيجما ستة مرة أخرى ومن ثم يتم تحديد مدى التحسن الذي طرأ على نسبة الرسوب بين الطلاب والطالبات في الكلية. وهذا بدوره يؤدي إلى تقليل الإهدار المالي الكبير الذي تفقده الجامعة بسبب عدم تخرج الطلاب في الموعد المحدد.

سبل تنشيط سيجما ستة في المجال التربوي

إن الالتزام الحقيقي بتطبيق منهج سيجما ستة في القطاع التربوي يستدعي إعادة النظر في رسالة المنظمة وأهدافها وغاياتها وإستراتيجياتها ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها. كما أن هناك ضرورة لمعرفة حاجات المستفيدين (الطلاب). بمعنى آخر، ما نوعية التعليم والإعداد المراد تحقيقه لمقابلة حاجاتهم ورغباتهم الآنية والمستقبلية. هذا بالإضافة إلى فحص المناهج من حيث المحتويات والغايات ومدى استجابتها لمتطلبات سوق العمل وتلبيتها لحاجات المستفيدين.

أما المعلمون والإداريون والعاملون المساندون فيجب إعادة تدريبهم وتطوير قدراتهم وتحديث أطرهم المرجعية بحيث يتمكنون من استيعاب فلسفة سيجما ستة.

وبالنسبة للتنظيم الإداري القائم والموارد المادية فلابد من إعادة النظر في كيفية توظيف واستثمار الموارد بكفاءة وفعالية وإعادة هيكلة التنظيم على نحو يتفق مع فلسفة سيجما ستة.

وفي هذا الإطار أشارت العديد من الأدبيات المتخصصة التي اهتمت بتدريب العاملين على سيجما ستة إلى أسس التدريب على منهج سيجما ستة. وبما أن أفراد الفريق الأسود الرئيس يعتبرون أساساً في التطبيق الناجح لسيجما ستة في المنشأة، فإن الباحثة ستعرض نموذجاً لمنهج تدريبي على سيجما ستة لأفراد الفريق الأسود الرئيس.

لقد تم مراجعة عدد كبير من الأدبيات في هذا الموضوع قبل اختيار النموذج التالي. وقد وجدت الباحثة أن تقريباً جميع هذه الأدبيات تتحدث عن الفكرة ذاتها، فكان المعيار الآخر الذي استندت علية الباحثة في الاختيار هو سهولة العرض والتقديم. وعليه تم اختيار نموذج باندي ونيومان وكافانف [٩، ص ١٣٤- ١٣٥] . الآتي إيضاحه:

جدول رقم (٥). نموذج لمنهج تدريب سيجما ستة.

محتوى التدريب	النقاط المهمة	الجمهور	المدة بالأيام
مفهوم سيجما ستة	أساسيات نظرية سيجما ستة. مراجعة احتياجات العمل لسيجما ستة. تمرينات محاكاة بسيطة . فكرة عامة للأدوار والتوقعات للعاملين بمشاريع سيجما ستة .	الجميع.	١ - ٢
الجهود القيادية في سيجما ستة	متطلبات الدور ومهارات القيادة. كيفية اختيار البرنامج أو المشروع. كيفية اختيار فرق مراجعة البرنامج أو المشروع.	قيادات الأعمال. القيادات التنفيذية.	١ - ٢
الأدوات القيادية لعمليات سيجما ستة	التكيف مع خطوات سيجما ستة. قياس وتحليل العمليات باستخدام أدوات سيجما ستة.	قيادات الأعمال. القيادات التنفيذية.	٣ - ٥
قيادة التغيير	تحديد الاتجاه من خلال الأفكار والأعمال. تحفيز وتوجيه التغيير المؤسسي.	قيادات الأعمال. القيادات التنفيذية. الموجهون. قيادات الحزام الأسود. الرئيس. قيادات الفريق. قيادات الحزام الأسود	٢ - ٥
مهارات التدريب الأساسية لتطوير سيجما ستة	تطوير العملية : تصميم / إعادة تصميم ومركز القياس وأدوات التطوير.	قيادات الفريق. قيادات الحزام الأسود. المديرون / أفراد . الحزام الأخضر. أعضاء الفريق. البطل بالمشروع.	٦ - ١٠

تابع : جدول رقم (٥).

محتوى التدريب	النقاط المهمة	الجمهور	المدة بالأيام
المهارات القيادية وتعاون الفريق	مهارات ووسائل الحصول على الإجماع. قيادة النقاش، عقد الاجتماعات. إدارة الصراع.	قيادات الأعمال. الموجهون. قيادات الحزام الأسود. الرئيس. الحزام الأسود. المديرون. أفراد الحزام الأخضر. أعضاء الفريق.	٢ - ٥
القياس المتوسط لسيجما ستة وأدوات التحليل	المهارات الفنية للتحديات المعقدة بالبرنامج أو المشروع. جمع البيانات. العمليات الإحصائية. اختبارات الدلالة الإحصائية. الارتباط والانحدار وغيرها.	الموجهون. الحزام الأسود المتميز. قيادات الفريق. الحزام الأسود.	٢ - ٦
الأدوات المتقدمة لسيجما ستة	نماذج في المهارات الخاصة والأدوات. تحليل إحصائي متقدم. مدرجات تكرارية. تصميم التجارب المتقدمة. مناهج تاجوتشي وغيرها.	الموجهين الحزام الأسود المتميز المستشارين الداخليين	يختلف باختلاف الموضوع
أساسيات ومهارات العمليات الإدارية	تحديد مركز أو دعم العملية. تحديد المخرجات الحرجة والمتطلبات والقياسات. خطط الرقابة والاستجابة.	قائد العمليات أو المسئول العام. قيادات الأعمال. المديرون التنفيذيون.	٢ - ٥

يتضح من النموذج السابق أن التدريب يجب أن يكون على أيدي مدربين على مستوى عال من الإعداد والتأهيل لاسيما في المجال الإحصائي.

ملخص النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وذلك باستقصاء أهم الأدبيات في هذا المجال من خلال مراجعة الدراسات والوثائق الخاصة بذلك. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

١ - إن سيجما ستة هي امتداد مباشر لإدارة الجودة الشاملة فهي نظام تجويد شامل يسعى إلى تحقيق مرحلة اللاعيوب في إنتاج المنظمة لإرضاء العميل وإشباع رغباته واحتياجاته وتوقعاته عن طريق تجويد المنتج وتخفيض تكاليف الإنتاج ورفع الأرباح والتخلص من الفاقد.

٢ - تجتمع سيجما ستة مع إدارة الجودة الشاملة في التركيز على العميل واحتياجاته والتطور المستمر للجودة مع دعم الإدارة العليا.

٣ - ترتكز سيجما ستة على عدد من المبادئ الرئيسة هي: التركيز على العملاء، الإدارة بالبيانات والمعلومات، ملازمة العمليات للمخرجات، الإدارة الفعالة، التعاون اللامحدود، السعي إلى الكمال والسماح بالخطأ.

٤ - تتمثل معوقات تطبيق سيجما ستة في محدودية الموارد، تشتت الجهود، عدم قبول التغيير، المعتقدات الخاطئة، ارتفاع تكلفة التدريب.

٥ - يعتمد نجاح تطبيق سيجما ستة على عدد من العوامل ذات العلاقة الوثيقة بالقيادة الإدارية وهي: التزام القيادة العليا، الاتصال المؤسسي، التغير الثقافي،

التدريب، فهم المنهج القياسي لسيجما ستة وربطها بالعملاء والموردين والموارد البشرية، أولوية اختيار المشروع، تكنولوجيا المعلومات.

٦ - يحتاج تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي إلى جهود كبيرة تتمثل في وجود القيادة التحويلية واستثمار الموارد البشرية وتطويرها، مشاركة العاملين، التشخيص الموضوعي للموارد البشرية من خلال اعتماد معايير تقويم للأداء الوظيفي والمكافآت والتقدير والتحفيز، الاهتمام بالاتصال بين العاملين لتمكينهم من استيعاب فلسفة سيجما ستة وتطبيقاتها، الاهتمام بالتدريب على فلسفة سيجما ستة للعاملين في المجال التربوي.

التوصيات

أسفرت الدراسة الحالية عن عدد من التوصيات هي:

١ - العمل على تقديم سيجما ستة ضمن البرامج التدريبية التي تقدم للقيادات التربوية على مختلف المستويات الإدارية.

٢ - وضع الخطط المناسبة لتوظيف سيجما ستة في المجال التربوي.

٣ - ضرورة التعرف على احتياجات ورغبات المستفيدين (الطلاب وأولياء الأمور وسوق العمل والمجتمع) بشكل مستمر وبذل الجهد في تحقيقها خاصة مع وجود التطورات التكنولوجية والمعلوماتية وغيرها والتي تؤثر بشكل كبير في تغيير احتياجات العملاء.

٤ - العمل على إنشاء قسم لسيجما ستة ضمن إدارة التطوير والتدريب في وزارة التربية والتعليم يقوم على تقديم المساعدة لتجويد العملية التربوية.

٥ - تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل لتثقيف المجتمع التربوي بجميع مستوياته بنظام سيجما ستة.

٦ - إيجاد بنك معلومات لإتاحة الفرصة للموظفين وأصحاب القرار في الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة للتطبيق الناجح لسيجما ستة.

وعلى صعيد الدراسات التي يمكن الخروج بها من هذه الدراسة:

١ - إجراء دراسة لمعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية لاستخدام سيجما ستة في العملية التربوية.

٢ - إجراء دراسة لمعرفة الاحتياجات التدريبية للعاملين في المجال التربوي حتى يتم تدريبهم على استخدام سيجما ستة.

المراجـــــع

[١] ابن سعيد، خالد سعد عبد العزيز. *سيجما ستة: تطبيقات على المنشآت الخدمية والصناعية*. الرياض، ٢٠٠٤م.

[٢] السلمي، علي. *إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د. ت.

[٣] درباس، أحمد. "إدارة الجودة الكلية: مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي". *رسالة الخليج العربي*. العدد (٥٠)، السنة الرابعة عشر. ص ص ١٥ – ٤٩، ١٩٩٤م.

[٤] Hargrove, S. and Burge, L. (Nov. 6-9, 2002). "Developing Retention In Engineering Education". Boston, MA.

[٥] Pyzedk, T. (2003). *The Six Sigma Handbook*. New York: McGraw Hill, Inc.

[٦] Stephens, K. (2003). *Six Sigma And Related Studies in the Quality Disciplines*. Milwaukee: Quality Press.

[٧] Pande, P. and Holpp, L. (2002). *What is Six Sigma*? McGraw-Hill Companies, U.S.A.

Billington, M. and Billington, P. (2002). "Six Sigma: Quality Performance". *Chief Learning Officer Magazine*. pp. 1 – 5, paper was downloaded from: *www.clomedia.com.* [٨]

Pande, P., Neuman, R. and Cavanagh, R. (2000). *The Six Sigma Way: How GE, Motorola and Other Top Companies are Horning their Performance.* New York: McGraw-Hill. [٩]

Ahoy, C. (2002). Six Sigma Overview. APPA Annual Higher Education Facilities Officers' Educational Leadership Forum. July 21-23. [١٠]

Continuous Improvement & Total Quality Through Six Sigma Paper was downloaded from: *www.pqa.net/sixsigma* Introduction to Six Sigma. Paper was downloaded from: *www.illaftrain.illafsoft.com*. [١١]

Eckes, G. (2003). The Sigma for Everyone. New York: John Wiley & Sons, Inc. [١٢]

Sandholm, L. and Sorqvist, L. (Nov., 2002). "12 Requirements for Six Sigma Success". *Six Sigma Forum Magazine.* pp. 17-22. [١٣]

Introduction to Six Sigma: Applying Statistical Analysis to Business Issues. [١٤]

Paper was downloaded from: *www.ketch.ca* . [١٥]

Mehrotra, D. (n.d.). " Six Sigma in Education". Paper was downloaded from: *www.boloji.com*. [١٦]

Roettges, D. (n.d.). "Six Sigma or Lean? How to Get the Best of Worlds". Paper was downloaded from: *www.venturehaus.com.* [١٧]

Branthwaite, D. (Jan 30, 1994). "Six Sigma Theory" *Six Sigma*. Jan.,30, pp. 1- 4. paper was downloaded from: *www.sixsigma.de.* [١٨]

Keren, N. (July, 2001). Comparison and Implementation of Six Sigma with OSHA PSM Regulation, and with ISO 14001. [١٩]

Munro, R. (2000). "Linking Six Sigma With QS-9000". *Quality Progress Volume*, pp. 47-53. [٢٠]

Hoerl, R. (Oct, 2001). "Six Sigma Black Belts: What Do They Need to Know?" *Journal of Quality Technology*, 33, No. 4, pp. 391-406. [٢١]

Eckes, G. (2001). *The Sigma Revolution.* New York: John Wiley & Sons, Inc. [٢٢]

www.iqa.org . [٢٣]

[٢٤] Henderson, K. and Evans, J. (2000). "Successful Implementation of Six Sigma: Benchmarking General Electric Company". *Benchmarking: An International Journal,* 7, No. 4, pp 260 – 281.

[٢٥] Harry, M. and Schroeder R. (2002). *Six Sigma, the Breakthrough Management Strategy Revolutionizing the World Top Corporations.* NY: Doubleday a Division of Random House, Inc.

[٢٦] Harry, M. (May, 1998). "Six Sigma: A Breakthrough Strategy for Profitability". *Quality Progress,* pp. 60 – 64.

[٢٧] Antony, and Bhaiji (nd). Key Ingredients for a Successful Six Sigma Program. Paper was downloaded from: *www.boloji.com.*

[٢٨] Chowdhury, Subir (2002). Design for Six Sigma. Chicago: Dearbon Trade Publishing.

[٢٩] Ingle, S. & Roe, W. (2001). "Six Sigma, E-Commerce Pose New Challenges", *Quality Progress*, July, pp. 31-37.

[٣٠] Kendall, J. and Fulenwider, D. (2000). Six Sigma, E-Commerce Pose New Challenges. *Quality Progress*, July, pp. 31-37.

[٣١] Elliot, G. (n.d.). "Planning & Enabling Change: Part 2 – Managing the Change Process". *Business Performance Improvement .*

Implementing Six Sigma in Education

Amal S. Al-Shaman

Associate Professor, Dept. of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to try to implement six sigma in the educational sector. The results of the investigation, after reviewing the literature showed that education could benefit a great deal from six sigma theory; therefore, the researcher recommended that six sigma theory should be included in the training programs of the educational leaders.

مجلة جامعة الملك سعود، ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٣٧- ١٨٣ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

دراسة تحليلية لمواصفات الكتاب التعليمي العامة المتحققة في كتاب "تاريخ العالم: الخبرة البشرية" World History: the Human Experience

سعود بن ناصر الكثيري

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، ، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/١٠/٢٤هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/١/١٠هـ)

ملخص الدراسة. هدفت الدراسة للوصول إلى صورة واضحة عن مواصفات وخصائص الكتاب التعليمي العامة المتحققة في كتاب *"تاريخ العالم"* المقرر في الولايات المتحدة الأمريكية والتي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في كتبنا التعليمية في كافة المواد الدراسية، حيث ركزت الدراسة على تحليل طريقة تنظيم وحدات الكتاب وفصوله ودروسه التعليمية وخصائص كل منها دون التركيز على مواصفات عرض المادة التخصصية والمحتوى العلمي. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تحليل الكتاب بأسلوب علمي وتقديم صورة عن كيفية تنظيمه وعرض مميزاته.

وقد بينت نتائج الدراسة أن الكتاب يتميز بتطبيق أساليب تعليمية متنوعة في إعداده وإخراجه وفي تنظيم وحداته وفصوله ودروسه التعليمية، وكذلك في استفادته من تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت. هذا وقد تم تحديد (١١٨) من مواصفات الكتاب التعليمي العامة المتحققة في كتاب *"تاريخ العالم"* مصنفة وفق المحاور الأربعة التالية: (٤١) من المواصفات متعلقة بإعداد وإخراج الكتاب، و(٢٢) من المواصفات متعلقة بتنظيم وحدات الكتاب، و (٣١) من المواصفات متعلقة بتنظيم فصوله

و(٢٤) من المواصفات متعلقة بتنظيم دروسه التعليمية. وقد خلصت الدراسة للتوصية بالاستفادة مما تميز به الكتاب واعتباره أحد النماذج العملية ذات الجودة التي يمكن أن تحتذى في إعداد الكتب التعليمية.

المقدمـــــــــــة

تتنوع المصادر التي تساعد المتعلم لاكتساب خبرات تعليمية، ومن أبرز تلك المصادر الكتب التعليمية إذ يؤكد مختصو المناهج دورها المناط بها في مساعدة المتعلم والمعلم على حد سواء في تحقيق الأهداف المرجوة؛ ولذا فإن كثيرا من مؤلفي كتب المناهج يقدمون مواصفات للكتاب التعليمي من حيث إعداده وإخراجه ويتفقون على أن الاهتمام بالكتاب التعليمي يجب ألا يقتصر على الجانب العلمي للمادة الدراسية بل لابد أن يشمل إلى جانب ذلك عناصر أخرى، مثل إخراج الكتاب وتنظيمه وإعداد الأنشطة المصاحبة وتجريب الكتاب قبل اعتماده ومتابعة تنفيذه. كما أن تلك الكتب قد تنوعت في تناول مواصفات الكتاب التعليمي؛ فمنها ما يتطرق للتأليف والتنظيم والمحتوى والإخراج، ومنها ما يتطرق لكيفية استخدام الكتاب التعليمي من قبل المعلم والمتعلم، ومنها ما يقتصر على عرض موجهات لما يجب أن يكون عليه الكتاب التعليمي [١؛ ٢؛ ٣؛ ٤؛ ٥].

ولم يكن الاهتمام بالكتاب التعليمي قاصرا على مؤلفي كتب المناهج؛ بل إن المؤسسات التربوية والدول بعامة تدرك أهمية الكتاب التعليمي ودوره في العملية التعليمية وما يجب أن يكون عليه، سواء في إعداده وإخراجه أو في تنفيذه وتعليمه؛ لذا فإن وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية هي الأخرى تحرص على إعداد وثائق وأدلة تبين الكيفية العامة لإعداد الكتب التعليمية [١؛ ٦؛ ٧؛ ٣٧]. بل تخصص العديد من المؤسسات والمراكز العلمية العالمية مشاريع لدراسة الكتب التعليمية وتقويمها وتطويرها [٨].

كل ذلك يدل دلالة واضحة على أهمية الكتاب التعليمي وإعداده وتطويره، وتتنوع عبارات المختصين في وصف تلك الأهمية إذ يعبر بعضهم عن ذلك بوصف الكتاب التعليمي بالحليف الأول للمعلم والمرجع الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من المراجع والذي يحدد بدرجة كبيرة معلومات التلميذ وأفكاره ومفاهيمه واتجاهاته [٢، ص٣٨٥]. بينما يصف البعض الكتاب التعليمي بأنه أحد العناصر الرئيسة والمهمة والتي تلعب دورا بارزا في تنفيذ المنهج، وأنه أحد الأركان الرئيسة التي يستند إليها المنهج [٥ ، ص٢٤٧]. وآخرون يصفونه بأنه صلب التعليم وجوهره؛ لأنه هو الذي يحدد للتلميذ ما سيدرسه من معلومات، وهو أداة رئيسة في عملية التدريس وسيظل عنصرا جوهريا في العملية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه [١٠ ، ص ص٥-٦]. ومع هذا التعدد في الوصف إلا أن هناك رؤية موحدة بين المختصين نحو الكتاب التعليمي تتضح من خلال عباراتهم بأن الكتاب ليس نهاية التعلم وأنه أحد عناصر المنهج وليس هدفا في ذاته، بل وسيلة لتحقيق أهداف أخرى، وهو أهم وسيلة تعليمية وأداة رئيسة في عملية التعليم.

ولا يقتصر الاهتمام على مرحلة إعداد الكتاب التعليمي فقط، بل يمتد ليشمل التطوير؛ فتحدد اللجان وتتم المتابعة التنفيذية لاستخدام الكتب التعليمية من قبل المعلم والمتعلم، وعلى سبيل المثال فقد حددت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وثيقة لتأليف الكتب التعليمية تبين طريقة الوزارة من حيث تشكيل لجان تضم مختصين وتقوم بتجريب الجديد وتقويم التجربة، وتراجع الكتب من النواحي الشرعية والعلمية والاجتماعية، وتعتني الوثيقة كذلك بالمواصفات الفنية للكتاب فتحدد مواصفات لشكل الكتاب من حيث الحجم والإخراج، كما تؤكد العناية بإعداد كتب المعلم وكتب النشاط [٩].

وتبقى أهمية الكتاب التعليمي ودوره المؤثر في العملية التعليمية على الرغم من تنوع مصادر التعلم وتقدم تقنيات التعليم، وذلك ما حدا بالعديد من المؤسسات التربوية ألا تستغني عن الكتاب التعليمي، بل تقدم معه وسائل وتقنيات تعليمية متطورة مصاحبة له تسهم بفاعلية في تعلمه وتعليمه، كأن تقوم بإعداد موقع إلكتروني يحوي عددا من الأنشطة لدروس الكتاب أو عددا من دروس الكتاب وفصوله وعرضه بطريقة مشوقة متضمنا تقويما ذاتيا للطالب..، وغير ذلك من الوسائل التي تفعّل استخدام الكتاب التعليمي بأسلوب تربوي متميز.

إن أهمية الحديث عن الكتاب وإدراك أثره التعليمي ينعكس على جودة الاهتمام به في الإخراج والإعداد والتنظيم؛ فحين توضع له أولوية، فسوف يتم توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإعداده وفق مواصفات متميزة، وفي المقابل فإن التقليل من شأن دوره التعليمي ينعكس على الاهتمام به وعلى جودة إخراجه وإعداده. ولذا فمن الأهمية بمكان أن تتم دراسة الكتب التعليمية في البلاد المتقدمة التي تعطي أولوية لها حتى يتمكن المعنيون والمختصون من الاطلاع على مواصفات جودة تلك الكتب التعليمية في الإعداد والتنظيم والإخراج والاستفادة منها.

مشكلة الدراسة

إن النجاح في إعداد كتاب تعليمي ذي جودة عالية يعد مدخلا مهما لنجاح العملية التعليمية، إذ قد ينعكس أثر ذلك على أداء المعلم والمتعلم فييسر عملية التعلم والتعليم ويزيد من فاعليتها ويساعد في ضمان دافعية المتعلم وتحقيق الأهداف التعليمية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في أن المتأمل لواقع كتبنا التعليمية يجد أن هناك حاجة لتطويرها من حيث الإعداد والتنظيم والإخراج والذي بدوره يؤثر في العملية

التعليمية في جميع محاورها، سواء المتعلقة بالمتعلم ونتائج التعلم أو أداء المعلم أو أداء المشرف التربوي [٧؛ ١٠]؛ وذلك مما حفز الباحث لأن يبحث عن كتب تعليمية تتميز في إعدادها وتنظيمها وإخراجها في بلدان أخرى متقدمة ومن ثقافة أخرى؛ وذلك لبمكن من خلاله التعرف واقعياً وعملياً على مواصفات الجودة المتحققة في هذا الكتاب ومن ثم تقديمه كأحد النماذج التي يمكن أن يستفاد منه في إعداد كتبنا التعليمية.

ومن خلال دراسة الباحث الاستطلاعية لعدد من الكتب التعليمية تم اختيار كتاب "*تاريخ العالم: الخبرة البشرية*" وذلك لسعة انتشار الكتاب في عدة ولايات أمريكية ولتنوع المدارس التي تدرسه، ولاستفادته من الحاسب الآلي والإنترنت في تيسير عملية تعلمه وتعليمه. كما يمكن معرفة مدى انتشار الكتاب واستخدامه من خلال كتابة عنوان الكتاب باللغة الإنجليزية (*World History: the Human Experience*) في أحد محركات البحث العالمية على الإنترنت حيث تحصل على أكثر من ألف رابط يتعلق بالكتاب. ومن خلال تصفح بعض تلك الروابط يمكن كذلك معرفة مايلي:

- سعة انتشار الكتاب في عدة ولايات أمريكية.
- تنوع المدارس التي تدرس هذا الكتاب.
- طريقة تدريس الكتاب التي يتبناها المعلمون في أمريكا.
- الفصول التي يتم تدريسها في كل مدرسة.
- الآراء التحليلية والنقدية التي أجريت حول الكتاب.

إن تقديم مواصفات نظرية لما يجب أن يكون عليه الكتاب التعليمي قد لايكفي لتوضيح الصورة وإبلاغ الرسالة وتحقيقه واقعا ملموساً، إذ قد يتصور البعض بأن ذلك يعد تنظيرًا يصعب تحقيقه، وبهذا فإن هناك حاجة للتقريب بين النظرية والتطبيق من خلال البحث عن كتاب متميز ودراسته وتحليله لمعرفة جوانب تميزه والمواصفات التعليمية

المتحققة فيه ليكون مساعدا للتقريب ولسد الفجوة بين التنظير والتطبيق في مجال إعداد الكتب التعليمية. وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على مواصفات الكتاب التعليمي العامة المتحققة في ذلك الكتاب كأنموذج عملي يفيد في إعداد الكتاب التعليمي.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس الآتي :

ما مواصفات الكتاب التعليمي العامة المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم: الخبرة البشرية*" المقرر للمرحلة الثانوية في أمريكا؟

ويتفرع عن ذلك الأسئلة الآتية :

١ - ما مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" من حيث طريقة تنظيم الكتاب وإخراجه؟

٢ - ما مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" من حيث عرض الوحدات؟

٣ - ما مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" من حيث عرض الفصول ؟

٤ - ما مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" من حيث عرض الدروس ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة للتعرف بأسلوب علمي على خصائص الكتاب التعليمي العامة المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" كأحد نماذج الكتب التعليمية العالمية، وذلك من خلال

استكشاف طريقة تنظيم الكتاب وإخراجه، وطريقة عرض الوحدات والفصول والدروس التعليمية، وكذلك من حيث استكشاف عرض الأسئلة والنشاطات والخدمات المساندة التي تساعد في تعلم وتعليم الكتاب.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في أنه يفتح المجال للاطلاع على كتب تعليمية في بلاد أخرى متقدمة؛ ليسهم في التعرف على خصائص تلك الكتب التعليمية ومواصفات جودتها ودراستها، ومن ثم تقديمها كنماذج عملية يمكن الاستفادة منها في إعداد كتبنا التعليمية، وهذا بدوره يساعد في تطوير كتبنا التعليمية في كافة المواد الدراسية على اختلاف تخصصاتها ومحتواها العلمي.

الدراسات السابقة

تتنوع الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة في ثلاثة محاور:

- دراسات هدفت لتقديم إطار نظري علمي لمواصفات جودة الكتاب التعليمي.
- دراسات هدفت لتقويم الكتب التعليمية.
- دراسات هدفت للتعرف على أدوات وطرق اختيار الكتب التعليمية.

المحور الأول: دراســـــات هدفت لتقديم إطار نظري علمي لمواصفات جودة الكتاب التعليمي

سعت تلك الدراسات لتحديد المواصفات والمعايير التي ينبغي مراعاتها عند إعداد كتاب تعليمي، وتحاول تفصيل تلك المواصفات والمعايير وفق محاور متعددة تعكس جميعها جوانب جودة الكتاب التعليمي، فمثلا بامشموس [١١] قدم دراسة نظرية عن

إعداد الكتاب التعليمي مناقشا أهميته كعنصر مهم وأساس في العملية التعليمية موضحا علاقته ببقية عناصر المنهج، ومن ثم ناقش الأسس الثقافية والاجتماعية التي يعتمد عليها إعداد الكتاب التعليمي، كما تناول أيضا الأسس الفنية من حيث تنظيم الكتاب وتبويبه مؤكدا أهمية استخدام التمارين والمصطلحات والملخصات ووسائل الإيضاح من صور ورسوم خطية بما يسهل عملية التعلم ويحقق الأهداف المرجوة.

أما ويكفيلد Wakefield [١٢] فسعى في دراسته النظرية لتحديد مواصفات الكتب التعليمية من خلال تحديد ثلاث مراحل لإعداد الكتاب: التخطيط للكتابة، ترجمة الأفكار إلى نصوص مكتوبة، المراجعة. وقد ابتدأ بتعريف الكتاب التعليمي بأنه ما يتضمن أنشطة للمتعلم مصممة لتحقيق أهداف معرفية متجددة، فهو بذلك يبني الكتاب التعليمي على أساس نشاط المتعلم الذي يهدف لتنمية التفكير عند مستوياته العليا (التحليل والتركيب والتقويم) بحيث يكون ذلك المبدأ متمثلا في جميع مراحل إعداد الكتاب لضمان فاعلية المتعلم.

كما قدم ويكفيلد نموذجا لمهارات تصميم الكتاب التعليمي في شكل هرمي مستفيدا من أسلوب حل المشكلات، حيث قسم المهارات إلى مهارات أولية، ومتوسطة، وعالية. وتتمثل المهارات الأولية في الصحة والدقة العلمية ومناسبة المحتوى للمتعلم وعرض الأهداف على المتعلم والتمهيد بوصف الكتاب للمتعلم من حيث طريقة إعداده وكيفية دراسته. أما المهارات المتوسطة لإعداد الكتاب التعليمي فتتمثل في طريقة تنظيم المحتوى وعرضه وتصميمه وإعداده وما يتطلبه من وسائل تعليمية وخدمات تربوية مساندة، مثل استخدام الحاسب الآلي والانترنت. أما المهارات العليا فتتمثل في أن يقوم الطالب بنفسه بإعداد النص التعليمي بإشراف وتوجيه المعلم.

وفي ورقة عمل أعدها مكتب التربية والعمل في هونج كونج [١٣] تم تحديد أربعة محاور لضمان تحقيق الجودة في إعداد الكتب التعليمية: المحتوى، التعليم والتدريس، اللغة، الإخراج الفني. وفي كل محور تناول عددا من المواصفات أو المعايير المناسبة، ففي المحتوى أكد صدق المحتوى وصحته وملاءمته للمتعلم واختيار القدر المناسب لحاجاته وكذلك سهولة عرض المادة العلمية مدعمة بالشواهد والأمثلة التوضيحية ومدى تضمن المحتوى للقيم والاتجاهات الإيجابية، كذلك فيما يتعلق بالمحتوى أكد تنظيم فصوله ووحداته ودروسه التعليمية تنظيما متتابعا. وفيما يتعلق بالمحور الثاني التعلم والتدريس فقد أكدت الدراسة مشاركة المتعلم وتحفيزه من خلال أنشطة تفاعلية تنمي لديه المهارات الأساسية، كمهارات التعاون والاتصال ومهارات التفكير الناقد والإبداع ومهارات حل المشكلات والتعامل مع تقنية المعلومات وغيرها. وفي المحور الثالث: اللغة فقد أكدت الدراسة أن يكتب المحتوى بلغة يفهمها المتعلم بحيث يمكنه التعلم مباشرة من النص وتكون مساعدا ومحفزا للتعلم لا أن تعيق التعلم، كما أكد ضرورة أن يساعد المحتوى في تنمية مهارات القراءة والكتابة. وفي المحور الأخير أشار إلى أهمية الإخراج الفني وتأثيره على التعلم من حيث استخدام الرسوم والصور والأشكال التوضيحية بطريقة تشوق المتعلم وكذلك الاهتمام بأحجام الخطوط المستخدمة ونوعيتها وتناسب ذلك مع الفئة العمرية.

وفي ورقة عمل قدمت الجمعية الأمريكية للناشرين Association of American Publishers [١٤] عرضاً للإجراءات العملية اللازمة لضمان إعداد ونشر كتاب تعليمي ذي جودة مجدولة في فترة زمنية تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات تقريبا. وقد قسمت الإجراءات إلى سبع مراحل متتالية: مرحلة اختيار محتوى الكتاب التعليمي، وتعتمد على مصادر متعددة، منها: نتائج البحوث التربوية والمعلمون وأولياء الأمور والمؤلفون والجمعيات العلمية، ثم مرحلة البحث والتخطيط وتستغرق مابين ستة إلى تسعة أشهر

وتشمل تحديد خبراء المادة العلمية ودراسة وتقويم وثائق المنهج وآراء المعلمين وتحديد خطة أولية لتنظيم المحتوى وتصميم فصوله. المرحلة الثالثة وتستغرق مابين تسعة إلى اثني عشر شهرا حيث تتضمن الكتابة الأولية لكتاب الطالب وكتاب المعلم مع تحديد الوسائل التعليمية المساعدة من تصميم موقع على الإنترنت وإعداد الأقراص المدمجة ونماذج الأسئلة والنشاطات التعليمية وغير ذلك. المرحلة الرابعة وتستغرق مابين تسعة إلى اثني عشر شهرا حيث تتضمن الانتهاء من كتابة المحتوى ومراجعته علميا ولغويا ومطبعيا وفنيا من قبل مجموعات متنوعة وفق طبيعة المراجعة. المرحلة الخامسة تجويد المراجعة من قبل محكمين مستقلين ولجان مختصة ومن ثم إعداد النسخة النهائية للكتاب. المرحلة السادسة المراجعة بعد طباعة الكتاب في نسخته النهائية ومراجعة مقترحات المعلمين والطلاب وغيرهم وتصحيح ما يمكن. المرحلة الأخيرة وتستغرق مابين شهرين إلى ستة أشهر وتتضمن البحث عن أي مقترحات وتعقيبات عامة تتعلق بالكتاب وعقد مناقشات بين المؤلفين والمحررين والانتهاء من كافة إجراءات المراجعة والطباعة.

أما الدراسة الأخيرة التي يمكن تناولها في محور الدراسات التي تهدف لتقديم إطار نظري علمي لمواصفات جودة الكتاب التعليمي فهي دراسة ألين Allen [١٥] التي اختلفت عن الدراسات السابق عرضها من حيث إنها ركزت على استراتيجيات تساعد الطلاب في قراءة الكتب التعليمية وعلى كيفية الاستفادة من تلك الاستراتيجيات في إعداد الكتب التعليمية. فالاستراتيجية الأولى هي التخطيط ؛ وتتضمن توجيهات في قراءة العناوين الرئيسة والفرعية والاطلاع على الأهداف والمقدمات العامة والملخصات والرسوم التوضيحية والتفكير فيما تم الاطلاع عليه ومدى معرفة الطالب السابقة بذلك، والاستراتيجية الثانية هي الإعداد ؛ وتتضمن توجيهات في قراءة الدرس ووعي الطالب بما يقرأ وبماذا يفكر حين القراءة والإجابة على تساؤلاته السابقة وإعداد أسئلة أخرى من

خلال القراءة، وأخيراً استراتيجية التقويم وتتضمن إرشادات لمعرفة مدى إتقان الطالب لمعارف ومهارات الدرس وأساليب كيفية الاستفادة منها.

المحور الثاني: دراسات هدفت لتقويم الكتب التعليمية

هذه الدراسات تركزت على تقويم كتب تعليمية من محاور مختلفة وفي مواد مدرسية متنوعة، إلا أن عرض الدراسة الحالية لهذه الدراسات سيركز على المواصفات والمعايير التربوية العامة التي يمكن تطبيقها على جميع الكتب التعليمية دون النظر إلى نوعية المادة العلمية التخصصية.

من ذلك دراسة تشامبلز Chambliss [١٦] التي استخدمت أسلوب الرسم المنظم لمحتوى الكتاب (Graphic Organizer) لتحليل كتابين عن تاريخ العالم للصف السادس الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم قارنت بينهما وفقا لثلاث خصائص للنص التعليمي: الألفة للمتعلم، التشويق، التماسك والانسجام. حيث أشارت الباحثة إلى أن هناك عدة أشكال تنظيمية مختلفة باختلاف طبيعة النص؛ إلا أن هناك ثلاثة محاور يجب أن تتضمن كل رسم تنظيمي، وهي: العناصر، الروابط، الفكرة. فكل نص يتضمن عناصر متفرقة وتترابط هذه العناصر بعضها مع بعض بطريقة أو بأخرى لتعبر عن فكرة محددة وواضحة. وقد أكدت الدراسة أهمية استخدام هذا الأسلوب في إعداد وتصميم الكتب التعليمية من حيث إعداد جداول المدى والتتابع للمحتوى التعليمي وفق الصفوف الدراسية، وإعداد أشكال تصميم الوحدات والفصول والدروس التعليمية وكذلك في تدريسها بالنسبة للمعلمين.

أما باتريك Patrick [١٧] فقد أعد دراسة لتقويم أكثر الكتب استخداما في مادة الإدارة الحكومية للمرحلة الثانوية في ضوء ثلاثة محاور: أبرز الخصائص، السلبيات،

المادة المعرفية، مع توصيات للتطوير. وقد انتقد مستخلص الدراسة طريقة عرض الكتب التي وصفها بالتعلم السلبي (Passive Learning) حيث تعرض الكتب عددا كثيرا من الحقائق والأفكار للتلقين دون أن يشارك المتعلم في اكتسابها، وكذلك اقتصار الأسئلة والنشاطات التعليمية المقدمة للطالب على أدنى المستويات المعرفية. وفي إشارة سريعة قارن بين النقد الموجه للكتب التعليمية في مرحلة الستينيات والنقد الموجه لها في الثمانينيات وأكد التشابه في الضعف المذكور، إلا أن الفارق بين المرحلتين هو أن الكتب في المرحلة الأخيرة أفضل من حيث الطباعة والإخراج حيث ذكر التقرير تميز إخراج الكتب من حيث تنوع الصور والرسوم والأشكال التعليمية وعنايتها بتعدد الألوان في الشكل والتصميم. ثم انتهى التقرير إلى توصيات لكيفية معالجة المادة المعرفية في كتب الإدارة الحكومية وتوصية بتطوير مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار بما يضمن تنمية المهارات المعرفية العليا لدى المتعلم.

أما دراسة ويتن وآخرين .Weiten et al [١٨] فقد هدفت لتقويم الوسائل التربوية المرغوب تضمينها في الكتب التعليمية من قبل خمسمائة من طلاب الجامعات والكليات ومدارس الثانوية. وقد تم إعداد استبانة حول خمس عشرة وسيلة تربوية تستخدم في الكتب التعليمية ليتم تقويمها وفق ثلاثة محاور: مدى معرفة الوسيلة التربوية، ومدى احتمالية استخدامهم لها، وقيمتها أو فائدتها التربوية. وقد خلصت الدرسة إلى أن أفضل الوسائل التي يرغبها الطلاب على اختلاف مراحلهم في الكتب التعليمية هي: وجود توضيح للمصطلحات ومسرد بالمفردات وملخص واختبار ذاتي لكل فصل.

أما كيندر وبورسوك Kinder & Bursuck [١٩] فقد جمعا عددا من المواصفات مصنفة في أربعة محاور لتقويم ومقارنة عشرة كتب تعليمية في تاريخ أمريكا للمرحلة المتوسطة - الصف الثاني المتوسط، حيث تم التقويم وفق المحاور التالية: تنظيم

المحتوى، وطريقة عرضه، وطريقة عرض الأسئلة في الكتاب، وتعليم المفردات من حيث عددها ومقروئيتها. وقد كانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إيجابية حيث تم تضمين أغلب مواصفات الكتاب التعليمي في كتب تاريخ أمريكا التي تم تقويمها؛ إلا أن هناك تفاوتا بين تلك الكتب في إدراج عدد من المواصفات مثل: وجود مقدمة للدرس، ربط بمعلومات سابقة، عرض تلخيص، وجود عناوين رئيسة، وجود عناوين فرعية.

ومن النتائج التفصيلية التي توصلت لها دراسة كيندر وبورسوك والتي يجدر التنويه إليها ما يتعلق بعدد الأسئلة في كل فصل ومكان عرضها، حيث تبين أن متوسط عدد الأسئلة في الفصل الواحد بلغ ٨٨ سؤالا، وتفصيلاً لذلك فقد أظهرت الدراسة أن هناك تفاوتا بين تلك الكتب التعليمية من حيث عدد الأسئلة، سواء المعروضة في مقدمة كل فصل أو في ثنايا عرض الفصل أو في نهاية كل فصل. حيث تبين أن متوسط عدد الأسئلة التي تعرضها تلك الكتب في مقدمة كل فصل بلغ سؤالا واحدا فقط، بينما بلغ متوسط عدد الأسئلة التي تعرضها تلك الكتب في ثنايا كل فصل ٤٩ سؤالا، أما متوسط عدد الأسئلة في نهاية كل فصل فقد بلغ ٣٩ سؤالا.

وفي دراسة هوري Haury [٢٠] اعتمد المعايير التربوية في تعليم العلوم والمعدة من قبل مجلس البحوث الوطنية the National Research Council والجمعية الأمريكية لتطوير العلوم the American Association for the Advancement of Science؛ حيث تم تقويم عشرة من كتب الأحياء في المرحلة الثانوية، وتعتبر تلك الدراسة جزءا من مشروع للتقويم المستمر لكتب العلوم والرياضيات التعليمية في أمريكا (Project 2061) والمعد من قبل الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم [٩]، والذي شمل أيضا تقويم كتب العلوم للمرحلة المتوسطة [٢١] و كذلك كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة [٢٢] وكتب الهندسة [٢٣].

هذا وقد شملت المعايير اختيار المحتوى وتنظيمه ومدى تحقيقه لبعض المواصفات التربوية في تصميم الكتاب التعليمي مثل: تزويد الطالب بأهداف واضحة ومحفزة لتعلم موضوع الدرس، الاهتمام بمعرفة الطالب ومهاراته السابقة واللازمة لتعلم الدرس، مشاركة الطالب وتفاعله، تنمية المستويات العليا في التفكير لدى الطالب، تقويم الأداء، تعزيز بيئة التعلم العلمي. وقد خلصت الدراسة إلى عدم تحقيق كتب الأحياء العشرة مستوى عاليا وفق المعايير المختارة؛ وذلك لضعف تركيز تلك الكتب على المفاهيم الأساسية، وإخفاقها في تقديم الأفكار العلمية بما يتناسب مع صعوبة فهمها وإدراكها من قبل الطلاب، وكذلك صياغة الكتب صياغة مغرقة في التجريد والتعقيد وعدم الوضوح، وأيضا لإخفاق الكتب في مساعدة الطالب لتفسير نتائج مايقوم به من نشاطات لإدراك المفاهيم العلمية.

وفي دراسة تقويمية أخرى مشابهة لدراسة سابقة [٢١]، وأعدت من قبل فريق عمل مكون من عدد من أساتذة جامعات وبعض معلمي المرحلة المتوسطة واستغرقت سنتين ونشرت في موقع الجمعية الأمريكية لمعلمي الفيزياء The American Association of Physics Teachers [٢٤] ؛ تم تقويم اثني عشر كتابا من كتب العلوم التعليمية التي تدرس لصفوف المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتشكل نسبة تلك الكتب مايعادل ٨٥ ٪ من الكتب المستخدمة في المدارس. وتم التقويم وفق معايير في الدقة والصحة العلمية للكتب التعليمية. وقد خلصت الدراسة إلى وجود عدد كبير من الأخطاء العلمية في الكتب ولم يحظ أي من الكتب الاثني عشر بمستوى مقبول من الدقة العلمية وفق نتائج تلك الدراسة.

المحور الثالث: دراسات هدفت للتعرف على أدوات وطرق اختيار الكتب التعليمية واستخدامها

تتنوع الدراسات المتعلقة بهذا المحور وفق هدف كل دراسة ؛ حيث يركز البعض على تحليل الأدوات والمعايير المستخدمة في اختيار الكتب وعلى طبيعة عمل لجان اختيار الكتب التعليمية وطرق اعتماد وتوفير تلك الكتب التعليمية، بينما تسعى بعض الدراسات للتعرف على كيفية استخدام المعلمين والطلاب لتلك الكتب.

فدراسة وينقر Wenger [٢٥]هدفت للتعرف على الأدوات والمعايير المستخدمة في اختيار كتب فنون اللغة للمرحلة الثانوية، حيث أعد الباحث استفتاء لرؤساء لجان اختيار الكتب التعليمية في خمسين ولاية أمريكية و٣٤ مقاطعة للمدارس الثانوية العامة. وقد وجد أن الولايات والمقاطعات تستخدم أدوات ومعايير مختلفة في اختيار الكتب التعليمية وذلك الاختلاف تعكسه طبيعة سياسة الولاية في اختيار الكتب، حيث إن كل ولاية ومقاطعة تصمم أداتها المناسبة والتي تساعد اللجان في اختيار الكتب، كما وجد أن تلك الأدوات يستخدمها أيضا المختصون في اعتماد الكتب ومراجعتها بشكل دوري. كما أظهرت الدراسة أن المقاطعات والولايات تختلف فيما بينها من حيث طريقة تعيين لجان الاختيار ومراجعة الكتب ووجود توجيهات لاختيار الكتب.

وتتوافق نتائج دراسة وينقر مع دراسة أوليفنت Oliphant [٢٦] التي تصف طبيعة اختيار الكتب التعليمية في المدارس العامة في ولاية ديلاوير الأمريكية، إذ تركز دراسة أوليفنت على ولاية محددة ؛ بينما تشمل دراسة وينقر جميع الولايات مع تخصصها في كتب فنون اللغة. وقد تم استخدام الاستبانة في دراسة أوليفنت لجمع البيانات من تسع عشرة مدرسة في الولاية. وأظهرت النتائج أن اختيار الكتب يختلف باختلاف لجان الاختيار فكل لجنة تختار الكتاب الذي يتناسب مع سياسة المدرسة وأهدافها التعليمية. كما

أن الكتب المختارة تخضع لمراجعة وتقويم دوري كل خمس سنوات في ضوء المعلومات الحديثة عن استراتيجيات التدريس الفاعلة. كما أشارت النتائج للحاجة الملحة لتدريب المعنيين على أساليب اختيار الكتب التعليمية.

وفي دراسة أخرى لموربي وكروسلي Crossley & Murby, [٢٧] تم تناول طبيعة عملية تطوير الكتب التعليمية في الدول النامية وقارنا بين أربع طرق لاعتماد وتوفير الكتب التعليمية حيث ذكرا بأن وزارات التربية عادة ماتختار من بين تلك الطرق الأربع، فقد تتبنى كتبا تعليمية في بلاد أخرى أكثر منها تقدما، أو أن تتبنى مع تكييف تلك الكتب بما يتوافق مع سياستها، أو أن تقوم هي نفسها بمهمة إعداد وتطوير الكتب، أو أن تتخذ أسلوب التعاون المشترك مع القطاعات الخاصة في الداخل والخارج. وقد ناقش الباحثان مزايا كل طريقة ومشكلاتها معتبرين أن تفضيل طريقة على أخرى يعتمد على طبيعة المهام المراد تنفيذها.

أما الدراسة الأخيرة في هذا المحور فهي تختلف من حيث إنها تتعلق باستخدام الكتاب التعليمي من قبل الطالب والمعلم. فقد ناقش هوق Hoge [٢٨] في دراسته ثلاثة محاور: كيفية استخدام المعلمين لكتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، ومشكلات استخدامها من قبل الطلاب، ثم عرض إجراءات لتطوير استخدام المعلمين لهذه الكتب. وقد أوضحت الدراسة أن هناك مشكلات متعلقة بطبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية وهناك مشكلات أخرى متعلقة بخلفية الطالب حول المادة المقدمة، إلا أنه يمكن التغلب على تلك المشكلات من خلال تطوير أداء المعلم في تقديم المحتوى بطريقة مشوقة وسهلة للطلاب؛ وقد اقترحت الدراسة عددا من الأساليب التربوية التي تساعد المعلم لاستخدام الكتاب التعليمي بفاعلية، وذلك مثل: التحضير المسبق وتحديد أهداف الدرس وما ينبغي تعلمه من أفكار وحقائق ومفاهيم ومهارات، وإعداد خطة مناسبة

لتدريس الكتاب تتضمن النشاطات والوسائل المساندة، كاستخدام الخرائط والرسوم والأشكال والمجسمات، وكذلك تقديم أساليب متعددة ومتنوعة للمعلم لتقويم مدى استفادة الطالب من الكتاب.

تعليق على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات المرتبطة بالكتاب التعليمي التي تمت مناقشتها، فمنها دراسات تهدف لتقديم إطار نظري علمي لمواصفات جودة الكتاب التعليمي، ودراسات تهدف لتقويم الكتب التعليمية، ودراسات أخرى تهدف للتعرف على أدوات وطرق اختيار الكتب التعليمية؛ مما يعني أهمية الكتاب التعليمي وضرورة تركيز البحوث عليه من زوايا متعددة لتثمر في تطوير هذه الوسيلة التعليمية وتحسين الاستفادة منها باعتبارها من أهم المدخلات لنجاح العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

فالدراسات التي تم استعراضها في المحور الأول والمتعلقة بالحديث عن إطار نظري علمي لمواصفات جودة الكتاب التعليمي تؤكد علاقة الكتاب التعليمي ببقية عناصر المنهج وتأثير الأسس الثقافية والاجتماعية في إعداد الكتب التعليمية، كما تؤكد أهمية قيام تخطيط الكتب التعليمية على أساس نشاط المتعلم وتنمية التفكير لديه من خلال التعرف على حاجاته وتأكيد إشراكه وتفعيل دوره في إعداد الكتاب التعليمي وتقديم استراتيجيات تساعد المتعلم في قراءة الكتاب وتعلمه، كما تشير دراسات المحور الأول إلى بعض المواصفات والمعايير العلمية والفنية التي يجب مراعاتها في إعداد الكتاب التعليمي من حيث صدق المحتوى ووضوحه وتنظيمه وملاءمته للمتعلم واستخدام الرسوم والصور والأشكال التوضيحية وغيرها من الوسائل التي تساعد في جاذبية الكتاب وتشويق

الطالب في قراءته وتعلمه. ومما أكدته تلك الدراسات أيضا البعد الزمني في إعداد الكتاب التعليمي وتقديم تخطيط مقترح لإجراءات عملية في إعداد ونشر كتاب تعليمي ذي جودة.

أما الدراسات التي تم استعراضها في المحور الثاني فقد قدمت أساليب وطرقاً متنوعة في تقويم الكتب التعليمية؛ ومنها استخدام أسلوب الرسم المنظم لمحتوى الكتاب (Graphic Organizer)، وكذلك استخدام أسلوب المعايير والمواصفات، سواء مايقوم الباحث بإعدادها أو مايكون معدا من قبل جمعيات ولجان وطنية. كما تنوعت تلك الدراسات من حيث الجوانب التي يتم تقويمها في الكتاب التعليمي؛ فمنها ما يركز على مراعاة الكتاب التعليمي لخصائص النص التعليمي، ومنها ما يركز على اختيار المحتوى وتنظيمه، ومنها ما يهدف لتقويم الوسائل التربوية المرغوب تضمينها في الكتب التعليمية.

أما دراسات المحور الأخير فقد هدفت للتعرف على أدوات وطرق اختيار الكتب التعليمية، حيث بينت تنوع الأدوات وتعددها بتعدد اللجان والمناطق التعليمية، كما أكدت ضرورة اختيار أدوات علمية للاستفادة منها في المراجعة المستمرة الدورية للكتب التعليمية، وأوصت بالاستفادة من الأدوات ذات المعلومات الحديثة والمتطورة، كما وضحت دراسات هذا المحور بعض الطرق لاعتماد الكتب التعليمية من قبل وزارات التربية والتعليم في العديد من الدول وقدمت دراسة مقارنة لمزايا كل طريقة. كما تناول المحور دراسة ركزت على واقع استخدام الكتب التعليمية من قبل الطالب والمتعلم وقدمت إجراءات وأساليب تربوية لتطوير ذلك الواقع وما يعترضه من مشكلات.

إن مجمل ما تم تناوله من دراسات في المحاور السابقة ليؤكد أن الكتاب التعليمي يخضع لعمليات متعددة من حيث الاختيار والتنظيم والتصميم والإخراج. وكل من تلك العمليات لها أسسها النظرية وإجراءاتها العملية التي تتطلب جهودا ترتكز على نتائج البحوث المتعلقة بتلك العمليات لضمان نجاحها. ولضمان ذلك فلابد من توفير الإمكانات

المادية والبشرية اللازمة وإعطاء الوقت المناسب، سواء في مجال إعداد الكتاب التعليمي أو في تقويمه وتطويره.

وحيث إن إعداد الكتب التعليمية مهمة قد تتشابه فيها النظم التعليمية في كافة البلدان على اختلاف بيئاتها؛ فمن الأهمية بمكان التعرف على النظم التعليمية في البلاد المتقدمة وكيفية إعدادها لكتبها التعليمية ومدى إمكانية الاستفادة منها في تطوير كتبنا التعليمية، وذلك ما تحاول هذه الدراسة تحقيقه حين سعت لتحليل كتاب "*تاريخ العالم*" المدرس في العديد من الولايات الأمريكية.

منهج الدراسة

تقوم الدراسة على منهج البحث الوصفي حيث استخدم الباحث تحليل المحتوى أسلوبا لدراسته للوصول إلى وصف موضوعي منظم لمواصفات وخصائص الكتاب التعليمي العامة المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*"؛ حيث تم تحليل بيانات المحتوى وتصنيفها بما يتفق مع طبيعة الكتاب التعليمي من حيث وحداته وفصوله ودروسه التعليمية.

أداة الدراسة وقياس الصدق والثبات

من خلال تحليل الباحث للداسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالدراسة ومن خلال دراسة استطلاعية لعدد من الكتب التعليمية المقررة في الولايات المتحدة الأمريكية ودراسة الكتاب قيد الدراسة توصل الباحث إلى مجموعة من بنود أداة الدراسة التي تعكس أهم مواصفات وخصائص الكتاب التعليمية. كذلك تم عرض الكتاب على عشرين معلما ومشرفا تربويا للتأكد من حصر أبرز مواصفات وخصائص الكتاب التعليمية، وتم تصنيف ذلك في استمارة تتكون من أربعة محاور: مواصفات الكتاب، ومواصفات

الوحدات التعليمية، ومواصفات الفصول التعليمية، ومواصفات الدروس التعليمية، بحيث تشمل مواصفات كل محور ثلاثة أقسام: القسم الأول يتناول المواصفات المتحققة في طريقة التقديم، والقسم الثاني يركز على المواصفات المتحققة في طريقة العرض، والقسم الثالث يتناول المواصفات المتحققة في طريقة الخاتمة. وللتأكد من صدق الأداة فقد تم عرضها مع الكتاب نفسه على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لتحكيمها ومعرفة مدى صدقها في قياس المواصفات التعليمية للكتاب قيد الدراسة، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على بعض البنود وفقا لمقترحات المحكمين.

وللتأكد من الثبات فقد تمت الإجراءات التالية:

١ - لمعرفة ثبات التحليل دون تأثير لعامل زمن التحليل؛ وهو ما يسمى intra-rater reliability [٢٩] فقد قام الباحث بإعادة التحليل بعد أسبوعين من التحليل الأول، ولحساب الثبات فهناك طريقتان: الطريقة الأولى جمع عدد البنود المتفق عليها في التحليلين ثم قسمته على المجموع الكلي لبنود التحليل [٢٩]، ووفقا لتلك المعادلة فإن نتيجة الثبات لهذا التحليل تكون كما يلي:

٠,٩٠ = (١١٨) / (١٠٦)

إلا أن مشكلة هذه المعادلة أن خطأ المصادفة (Chance Error) قد يؤثر؛ لأنه لم يتم تحييده وأخذه بعين الاعتبار في صياغة المعادلة كما وضح ذلك ستيملر Stemler [٢٩]، ولذلك فإن هناك معادلة أخرى تتميز بأخذ عامل المصادفة في المعادلة ذاتها لتكون أكثر دقة في نتائجها وأقوى إحصائيا، وهي معادلة كوهن كابا Cohen's Kappa [٢٩]:

$$\kappa = \frac{P_A - P_c}{1 - P_c}$$

P_A = مجموع نسبة البنود المتفق عليها في التحليلين.

P_c = مجموع نسبة البنود المتوقع الاتفاق عليها مصادفة.

حيث إن النسبة المتوقع الاتفاق عليها مصادفة لكل بند هي حاصل ضرب مجموع المحور الأفقي في مجموع المحور الرأسي لكل بند. (The marginal values).

ويوضح الجدول رقم (١) نتيجة ثبات التحليل.

جدول رقم ١. نسبة الثبات بين التحليلين وفق محاور وبنود الأداة .

نسبة الثبات بين التحليلين		التحليل الثاني				المجموع
		الكتاب	الوحدات	الفصول	الدروس	
التحليل الأول	الكتاب	٠,٣٣ (٠,١٢)	٠ (٠,٠٦)	٠,٠١ (٠,٠٩)	٠ (٠,٠٧)	٠,٣٤
	الوحدات	٠ (٠,٠٦)	٠,١٤ (٠,٠٣)	٠,٠٢ (٠,٠٤)	٠,٠١ (٠,٠٤)	٠,١٧
	الفصول	٠,٠٢ (٠,٠٩)	٠,٠٢ (٠,٠٥)	٠,٢٣ (٠,٠٧)	٠,٠١ (٠,٠٦)	٠,٢٨
	الدروس	٠ (٠,٠٧)	٠,٠٢ (٠,٠٤)	٠ (٠,٠٥)	٠,١٩ (٠,٠٤)	٠,٢١
المجموع		٠,٣٥	٠,١٨	٠,٢٦	٠,٢١	١

ووفقا أيضاً لمعادلة كوهن كابا السابقة [٢٩] فإن نتيجة الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني تكون كما يلي: (٠,٣٣+٠,١٤+٠,٢٣+٠,١٩) -

(٠,٠٤+٠,٠٧+٠,٠٣+٠,١٢) / ١ - (٠,٠٤+٠,٠٧+٠,٠٣+٠,١٢) =٠,٨٥

وتعتبر هذه النسبة (٨٥ ٪) عالية وفقا لتصنيف لانديز و كوتش Landis & Koch [٢٩] وكذلك تصنيف ستوكس وآخرين .Stokes et al [٣٦، ص١١٤] مما يؤكد ثبات التحليل دون التأثر بعامل الزمن.

٢ - ولمعرفة مدى ثبات التحليل باختلاف المحللين وهو ما يسمى inter-rater reliability [٢٩] تمت الاستعانة بباحث آخر لتحليل ١٠٪ من عينة الدراسة، ثم تم حساب الثبات وفق المعادلة السابقة كما يبينه الجدول رقم ٢ :

جدول رقم ٢. الثبات بين المحللين وفق محاور وبنود الأداة .

نسبة الثبات بين المحللين		المحلل الثاني				المجموع
		الكتاب	الوحدات	الفصول	الدروس	
المحلل الأول	الكتاب	٠,٣٢ (٠,١١)	٠ (٠,٠٦)	٠,٠١ (٠,٠٨)	٠ (٠,٠٧)	٠,٣٣
	الوحدات	٠,٠١ (٠,٠٨)	٠,١٧ (٠,٠٤)	٠,٠٣ (٠,٠٥)	٠,٠٢ (٠,٠٥)	٠,٢٣
	الفصول	٠,٠٢ (٠,٠٩)	٠,٠٢ (٠,٠٥)	٠,١٩ (٠,٠٦)	٠,٠٢ (٠,٠٥)	٠,٢٥
	الدروس	٠ (٠,٠٦)	٠ (٠,٠٣)	٠,٠٢ (٠,٠٥)	٠,١٧ (٠,٠٤)	٠,١٩
المجموع		٠,٣٥	٠,١٩	٠,٢٥	٠,٢١	١

ووفقاً لمعادلة كابا لقياس الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني فإن النتيجة كما يلي: (٠,٣٢+٠,١٧+٠,١٩+٠,١٧) - (٠,١١+٠,٠٤+٠,٠٦+٠,٠٤) /

١ - (٠,١١+٠,٠٤+٠,٠٦+٠,٠٤) = ٠,٨٠

وتعتبر هذه النسبة (٨٠ ٪) عالية وفقا للتصنيفين السابقين [٢٩ ؛ ٣٦ ، ص١١٤] مما يبين ثبات التحليل دون التأثر باختلاف المحللين.

ولذا فإن هذه النتائج المتعلقة بثبات التحليل وبدرجة عالية دون التأثر بعامل الزمن وكذلك دون التأثر باختلاف المحللين تؤكد الاعتماد على الأداة في تحليل نتائج الدراسة.

حدود الدراسة

تركز الدراسة على مواصفات وخصائص الكتاب التعليمي العامة والمتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" ، والتي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في الكتب التعليمية الأخرى في كافة المواد الدراسية على اختلاف مجالاتها، دون التركيز على المادة المعرفية المقدمة في كتاب "*تاريخ العالم*". وبهذا فالدراسة تركز على المواصفات المتعلقة بطريقة تنظيم الكتاب وإخراجه، وطريقة عرض الوحدات والفصول والدروس التعليمية، دون أن يبحث مواصفات عرض المادة والمحتوى العلمي.

كما أن الدراسة ليست دراسة تقويمية تبحث عن جوانب الضعف أو تقارن بين جوانب القوة والضعف لتطوير الكتاب، بل هي دراسة تحليلية تركز على المواصفات والخصائص المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" ؛ ليمكن الاستفادة منها وتطبيقها في كتبنا التعليمية.

مجتمع الدراسة

يقع كتاب الطالب في جزأين كبيرين، يتألف كل جزء من أربع وحدات تعليمية متعددة الفصول. الجزء الأول يتألف من أربع وحدات تعليمية مقسمة إلى ١٩ فصلاً وتضم ٦٩ درساً تعليمياً وتقع في ٤٩٥ صفحة، ويتألف الجزء الثاني من أربع وحدات

تعليمية مقسمة إلى ١٨ فصلاً وتضم ٧٨ درساً تعليمياً وتقع في ٥٢٠ صفحة؛ بالإضافة إلى وحدتين في الجزء الثاني بفصولها ودروسها التعليمية تعتبران مراجعة لما ورد في وحدات الجزء الأول. ويوضح الجدول رقم ٣ جميع وحدات وفصول ودروس الكتاب التعليمية بجزأيه الأول والثاني.

جدول رقم ٣. عدد وحدات وفصول ودروس الكتاب التعليمية في مجتمع الدراسة .

الأجزاء	عدد الوحدات	عدد الفصول	عدد الدروس	عدد الصفحات
الجزء الأول	٤	١٩	٦٩	٥٠٩
الجزء الثاني	٦*	٢٦*	١١١*	٨٠٥*
المجموع	١٠	٤٥	١٨٠	١٣١٤

* منها وحدتان تعتبران مراجعة لما ورد في الجزء الأول.

كما يوجد كتاب للمعلم في طبعتين: الأولى تتكون من جزأين، والطبعة الأخرى تتكون من مجلد واحد كبير يشمل جميع الفصول والأجزاء.

عينة الدراسة

شملت الدراسة في عينتها كل الوحدات التعليمية التي يضمها الكتاب وعددها عشر وحدات تعليمية، كما شملت الدراسة أيضا كل الفصول التعليمية وعددها ٤٥ فصلا تعليميا متضمنا في الوحدات، أما الدروس التعليمية فقد تم اختيار عينة عشوائية ممثلة حيث شملت العينة ٥٤ درساً تعليمياً من مجتمع الدراسة، وهو ما يمثل ٣٠٪ من مجموع الدروس التعليمية في الكتاب. يوضح الجدول رقم ٤ عينة الدراسة.

جدول رقم ٤. عدد وحدات وفصول ودروس الكتاب التعليمية في عينة الدراسة.

الأجزاء	عدد الوحدات	عدد الفصول	عدد الدروس
مجتمع الدراسة	١٠	٤٥	١٨٠
عينة الدراسة	١٠	٤٥	٥٤
النسبة	٪١٠٠	٪١٠٠	٪٣٠

نتائج التحليل

المحور الأول: مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم" من حيث تنظيم الكتاب وإخراجه

أولاً : تعريف بالكتاب

١- **عنوان الكتاب:** *تاريخ العالم: الخبرة البشرية* *"World History: the Human Experience"*

٢- **البلد:** أمريكا. والكتاب مقرر في عدة ولايات على أنه الخيار الأول وفي أخرى على أنه الخيار الثاني. ويمكن معرفة ذلك من خلال استخدام محركات البحث على الإنترنت وكتابة عنوان الكتاب مما يمكّن من معرفة الولايات والمدارس التي تعتمد تدريس الكتاب.

٣ - **المؤلفون:** - جمعية الجغرافية الوطنية National Geographic Society

- أ.د. منير فرح Mounir Farah

- أ. أندريا كارلز Andrea Karls

٤- **الناشر** : Glencoe/ McGraw-Hill

٥- تاريخ النشر: ٢٠٠١، الطبعة الثالثة. وقد صدرت الطبعة الرابعة بتاريخ ٢٠٠٣.

٦- المرحلة الدراسية للكتاب: الكتاب بجميع أجزائه تم تأليفه للمراحل الدراسية من الصف التاسع وحتى الصف الثاني عشر من التعليم العام.

ثانياً: تنظيم الكتاب

١- عدد أجزاء الكتاب: يقع كتاب الطالب في جزأين كبيرين، يتألف كل جزء من أربع وحدات دراسية متعددة الفصول بالإضافة إلى وحدتين للمراجعة في الجزء الثاني. كما يوجد كتاب للمعلم في طبعتين: الأولى تتكون من جزأين، والأخرى تتكون من مجلد واحد كبير يشمل جميع الفصول والأجزاء.

٢- حجم الكتاب: يعد الكتاب بجزأيه كبيراً في حجمه حيث تبلغ صفحات الجزء الأول ٥٠٩ صفحة بالإضافة إلى ١١٠صفحات من المقدمة والفهارس والملحقات. أما الجزء الثاني فتبلغ صفحاته ٨٠٥ صفحات بالإضافة إلى ٦٠ صفحة من المقدمة والفهارس والملاحق.

٣- عرض موجز لمحتوى وحدات الكتاب وفصوله:

الجزء الأول وعنوانه العصور الأولى [٣٠]، ويضم أربع وحدات:

الوحدة الأولى بعنوان نشوء الحضارات، وتضم ثلاثة فصول وعشرة دروس: الفصل الأول بدء الإنسانية ويشمل ثلاثة دروس، الفصل الثاني الحضارات الأولى ويشمل أربعة دروس، والفصل الثالث الإمبراطوريات والممالك في الشرق الأوسط ويشمل ثلاثة دروس.

الوحدة الثانية بعنوان ازدهار الحضارات، وتضم ستة فصول وواحداً وعشرين درساً: الفصل الأول نشأة الإغريق القدامى ويشمل أربعة دروس، الفصل الثاني ازدهار الحضارة الإغريقية ويشمل ثلاثة دروس، الفصل الثالث الرومانيون والنصارى الأولون ويشمل خمسة دروس، الفصل الرابع نشأة الحضارة الإفريقية ويشمل ثلاثة دروس، الفصل الخامس الحضارة الهندية العظمى ويشمل ثلاثة دروس، وأخيرا الفصل السادس الحضارة الصينية ويشمل ثلاثة دروس.

الوحدة الثالثة بعنوان الحضارات الإقليمية، وتضم ستة فصول وواحداً وعشرين درساً: الفصل الأول البيزنطيون ويشمل ثلاثة دروس، الفصل الثاني الحضارة الإسلامية ويشمل ثلاثة دروس، الفصل الثالث أوروبا في العصور الوسطى ويشمل أربعة دروس، الفصل الرابع ازدهار أوروبا في العصور الوسطى ويشمل أربعة دروس، الفصل الخامس جنوب شرق آسيا ويشمل أربعة دروس، وأخيرا الفصل السادس الأمريكيتان ويشمل ثلاثة دروس.

الوحدة الرابعة بعنوان بزوغ العصر الحديث، وتضم أربعة فصول وسبعة عشر درساً: الفصل الأول عصر النهضة ويشمل خمسة دروس، الفصل الثاني توسع الآفاق ويشمل ثلاثة دروس، الفصل الثالث الإمبراطوريات الآسيوية ويشمل أربعة دروس، الفصل الرابع القوى الملكية والصراعات ويشمل خمسة دروس.

الجزء الثاني وعنوانه العصور الحديثة [٣١]، ويضم ست وحدات:

الوحدتان الأولى والثانية: وتعدان مراجعة لما ورد في الجزء الأول.

الوحدة الثالثة بعنوان عصر النهضة وتضم ثلاثة فصول واثني عشر درساً: الفصل الأول النهضة العلمية ويشمل ثلاثة دروس، الفصل الثاني النهضة الأمريكية والإنجليزية ويشمل أربعة دروس، والفصل الثالث النهضة الفرنسية ويشمل خمسة دروس.

الوحدة الرابعة بعنوان العصر القومي والصناعي وتضم خمسة فصول واثنين وعشرين درساً: الفصل الأول العصر الصناعي ويشمل أربعة دروس، الفصل الثاني النهضة الثقافية ويشمل أربعة دروس، والفصل الثالث الديموقراطية والإصلاح ويشمل خمسة دروس، والفصل الرابع القومية وردود الفعل ويشمل خمسة دروس، والفصل الخامس عصر الإمبريالية ويشمل أربعة دروس.

الوحدة الخامسة بعنوان صراعات العالم وتضم أربعة فصول وتسعة عشر درساً: الفصل الأول الحرب العالمية الأولى ويشمل خمسة دروس، الفصل الثاني بين حربين ويشمل أربعة دروس، والفصل الثالث القومية في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية ويشمل خمسة دروس، والفصل الرابع الحرب العالمية الثانية ويشمل خمسة دروس.

الوحدة السادسة بعنوان العالم المعاصر وتضم ستة فصول وخمسة وعشرين درساً: الفصل الأول الحرب الباردة ويشمل أربعة دروس، الفصل الثاني آسيا والمحيط الهادي ويشمل ستة دروس، والفصل الثالث أفريقيا ويشمل ثلاثة دروس، والفصل الرابع الشرق الأوسط ويشمل ثلاثة دروس، والفصل الخامس أمريكا اللاتينية ويشمل أربعة دروس، والفصل السادس تحولات عالمية ويشمل خمسة دروس.

ويمكن الاطلاع على ملخصات لجميع تلك الفصول والوحدات من خلال الاطلاع على موقع الكتاب نفسه على الإنترنت [٣٢].

ثالثاً : مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"

يقع الكتاب في جزأين كبيرين، يتألف الجزء الأول من أربع وحدات دراسية مقسمة إلى ١٩ فصلاً وتضم ٦٩ درساً تعليمياً وتقع في ٥٠٩ صفحة، ويتألف الجزء الثاني من ست وحدات دراسية مقسمة إلى ٢٦ فصلاً وتضم ١١١ درساً تعليمياً وتقع في ٨٠٥ صفحة. ويجدر التنبيه إلى أن الجزأين متساويان في عدد الوحدات إلا أن هناك وحدتين دراسيتين في الجزء الثاني هما مراجعة لما ورد في الجزء الأول.

وقد استعان المؤلفون باستشارة ١٦ أكاديمياً أمريكياً ذوي عرقيات متنوعة، بالإضافة إلى أكاديمي من كندا، وكذلك تمت مراجعة الكتاب من قبل ١٢ معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية من مختلف الولايات الأمريكية.

يبدأ الكتاب بتعريف عن المؤلفين والناشر ثم بيان مفصل لمحتويات الكتاب يتناول الوحدات والفصول والدروس والمهارات والخرائط والأنشطة والصور، يلي ذلك عرض خرائط مقتطفة من الأطلس الجغرافي ثم عرض مقتطفات من الأطلس التاريخي، ثم مقدمة تتناول شرح لمفاهيم جغرافية وقاموس جغرافي ثم توضيح لأثر الجغرافية في تاريخ العالم ثم شرح لكيفية ربط التاريخ بالجغرافية. ويتخلل ذلك بعض الصور والرسوم التوضيحية.

وفي نهاية الكتاب تم وضع ملحق للمهارات الدراسية والكتابية وفهرس للمصطلحات وفهرس آخر للكلمات، ثم ملحق للمصطلحات باللغة الأسبانية وأخيراً قائمة بأسماء كل من ساهم في تحرير الكتاب.

كما يمكن من خلال تصفح موقع الكتاب نفسه على الإنترنت الاطلاع على مجموعة من النشاطات التي يمكن لكل طالب الاستفادة منها [٣٣] وكذلك اختبارات

تقويم ذاتي لكل فصل بحيث يمكن لكل طالب أن يختبر مدى استيعابه للكتاب [٣٤]، بالإضافة لخطط تدريس تساعد المعلمين في تدريس فصول الكتاب [٣٥].

يوضح الجدول رقم ٥ تلك المواصفات مصنفة وفق مكان عرضها في مقدمة الكتاب أو في خاتمته أو أنها عامة للكتاب.

جدول رقم٥. مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم".

مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الكتاب	خاتمة الكتاب	عامة للكتاب
١. وضوح عنوان الكتاب وتمييزه	✓		
٢. استخدام صورة معبرة على غلاف الكتاب	✓		
٣. تقسيم الكتاب إلى وحدات وفصول ودروس تعليمية			✓
٤. استخدام عناوين رئيسة	✓	✓	✓
٥. عرض مقدمة عن طبيعة المادة	✓		
٦. عرض مقدمة لربط المادة بالمواد الدراسية الأخرى	✓		
٧. تنوع الألوان المستخدمة	✓	✓	✓
٨. تنوع أحجام الخطوط	✓	✓	✓
٩. تجدد الطبعات			✓
١٠. تعريف بالمؤلفين	✓		
١١. تعريف بالناشر	✓		
١٢. تحديد أشرطة فيديو كوسائل ومراجع إضافية			✓
١٣. وجود أقراص مدمجة كوسيلة ومراجع إضافية			✓
١٤. تحديد كتب ومواقع على الإنترنت كمراجع إضافية			
١٥. فهرس إجمالي شامل لمحتويات الكتاب	✓		✓
١٦. فهرس تفصيلي بالوحدات التعليمية	✓		
١٧. فهرس تفصيلي بالفصول التعليمية	✓		
١٨. فهرس تفصيلي بالدروس التعليمية	✓		
١٩. فهرس خاص للمهارات الدراسية	✓		
٢٠. فهرس تفصيلي خاص للخرائط	✓		

تابع جدول رقم ٥.

مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الكتاب	خاتمة الكتاب	عامة للكتاب
٢١. فهرس خاص للأنشطة التعليمية	✓		
٢٢. فهرس خاص للأفكار	✓		
٢٣. فهرس خاص للمقتطفات المتضمنة في الكتاب	✓		
٢٤. فهرس خاص لمواضع الربط بين المواد الدراسية	✓		
٢٥. فهرس خاص للصور والرسوم التوضيحية	✓		
٢٦. ترتيب الفهارس وتنظيمها	✓		
٢٧. ملحق للمهارات في نهاية الكتاب		✓	
٢٨. ملحق للمصطلحات		✓	
٢٩. ملحق للمفردات		✓	
٣٠. ملحق باللغة الأجنبية (الأسبانية)		✓	
٣١. ملحق بأسماء كل من ساهم في تحرير الكتاب		✓	
٣٢. وضوح الطباعة وجودتها			✓
٣٣. وجود كتاب معلم يتضمن جميع الوحدات والفصول والدروس التعليمية			✓
٣٤. إعداد حقيبة تعليمية خاصة بالكتاب تشمل أنشطة ونماذج تعليمية إثرائية			✓
٣٥. استخدام ورق مصقول			✓
٣٦. تصميم موقع تفاعلي للكتاب على الإنترنت			✓
٣٧. تقديم أنشطة تعليمية تفاعلية على الإنترنت مرتبطة بكل فصل في الكتاب			✓
٣٨. تقديم أسئلة واختبارات تقويم ذاتي تفاعلية على الإنترنت مرتبطة بكل فصل في الكتاب			✓
٣٩. استخدام طريقة الأعمدة في كتابة المحتوى	✓	✓	✓

تابع جدول رقم ٥.

مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الكتاب	خاتمة الكتاب	عامة للكتاب
٤٠. تقديم عرض إجمالي على الإنترنت لكل فصل في الكتاب			✓
٤١. تقديم ألغاز تعليمية متنوعة تفاعلية على الإنترنت تساعد في تعلم كل فصل في الكتاب			✓

المحور الثاني: مواصفات الوحدة التعليمية المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"

وفيما يتعلق بتنظيم الوحدات التعليمية فإن كل وحدة تبدأ بمقدمة وصفية عن الفترة التاريخية قيد الدراسة ورسم توضيحي للتسلسل التاريخي الذي تتناوله الوحدة الدراسية ؛ يتخلل ذلك صور ترمز لتلك الفترة التاريخية ثم عرض لأهم فكرة أسهمت بها تلك الفترة لحضارات العالم، ثم تقديم سؤالين عما تم عرضه في المقدمة، يلي ذلك عرض الفصول، ثم في نهاية كل وحدة هناك نوعان من النشاطات: الأول عرض شريط فيديو والثاني الرجوع لمواقع محددة على الإنترنت تتعلق بموضوع الوحدة، ثم تختتم كل وحدة بعرض موجز شامل لكل فصل مع تقديم سؤال شامل حول كل فصل تم دراسته.

يوضح الجدول رقم ٦ تلك المواصفات مصنفة وفق مكان عرضها في مقدمة الوحدة أو في ثنايا عرض الوحدة أو في خاتمتها.

جدول رقم ٦. مواصفات الوحدة التعليمية المتحققة في كتاب "تاريخ العالم".

مواصفات الوحدة التعليمية المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الوحدة	أثناء الوحدة	خاتمة الوحدة
١. وضع عنوان رئيس للوحدة وعرضه بلون وبنط يميزه عن غيره من عناوين الفصول والدروس	✓		
٢. التمهيد للوحدة بمقدمة وصفية	✓		
٣. تحديد الأفكار التي تشملها الوحدة وعرضها مدعمة بالصور			
٤. عرض عنوان كل فصل تضمنته الوحدة	✓		
٥. تنوع وتعدد الصور والرسوم التوضيحية في كل وحدة	✓	✓	✓
٦. وضع تعليقات توضيحية للصور والرسوم المستخدمة	✓	✓	✓
٧. تقديم أسئلة عن الصور والخرائط المستخدمة لربطها بموضوع الوحدة			
٨. تحديد أسئلة حول ماتم عرضه في مقدمة الوحدة	✓		✓
٩. استخدام عناوين رئيسة بلون وبنط يميزها عن النص	✓	✓	✓
١٠. تقسيم الوحدة إلى فصول مترابطة		✓	
١١. استخدام صفحات ملونة	✓	✓	✓
١٢. تنوع ألوان الخطوط في كل وحدة	✓	✓	✓
١٣. تنوع أحجام الخطوط في كل وحدة	✓	✓	✓
١٤. إعداد وتنظيم خاتمة لكل وحدة			✓
١٥. تقديم عرض فيديو خاص ومرتبط بكل وحدة			✓
١٦. تقديم نشاط في الحاسب الآلي والإنترنت خاص ومرتبط بكل وحدة			✓
١٧. تقديم نشاط كتابي مرتبط بكل وحدة			✓
١٨. تلخيص شامل ومختصر لكل فصل تضمنته الوحدة			✓
١٩. تقديم سؤال شامل عن كل فصل تضمنته الوحدة			✓
٢٠. استخدام طريقة موحدة في عرض وتنظيم جميع الوحدات	✓	✓	✓
٢١. وضوح طباعة النصوص والصور والرسوم والأشكال	✓	✓	✓
٢٢. استخدام ورق مصقول في جميع الوحدات	✓	✓	✓

المحور الثالث: مواصفات الفصل التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"

فيما يتعلق بالفصول فإن كل فصل يبدأ بتلخيص أهم الأفكار الأساسية التي سيتم عرضها، ثم يعرض مقطع مقتطف كمقدمة للفصل، يلي ذلك سؤالان عن الدلالة التاريخية للموضوع ثم صورة مستوحاة من العصر الذي يتطرق له الفصل، ثم يتم عرض الدروس المتعلقة بالفصل. وفي نهاية كل فصل هناك أسئلة شاملة لما ورد في الفصل وتشمل: أسئلة حول المفردات Using key terms ، نشاط حاسوبي Technology activity ، أسئلة لمراجعة الحقائق الواردة في الفصل Reviewing facts ، أسئلة في التفكير الناقد Critical thinking ، أسئلة لربط الجغرافيا بالتاريخ Geography in history ، أسئلة في فهم الأفكار Understanding themes ، أسئلة في تطبيق المهارات Skill practice.

يوضح الجدول رقم ٧ تلك المواصفات مصنفة وفق مكان عرضها في مقدمة الفصل أو في ثنايا عرض الفصل أو في خاتمته.

جدول رقم ٧. مواصفات الفصل التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم".

مواصفات الفصل التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الفصل	أثناء الفصل	خاتمة الفصل
١. وضع عنوان للفصل وعرضه بلون وبنط يميزه عن العناوين الرئيسة الأخرى	✓		
٢. تحديد الأفكار الرئيسة للفصل و عرضها مميزة بلون وشكل واضح	✓		
٣. التمهيد للفصل بعرض قصة مقتطفة	✓		
٤. تقديم أسئلة قبل عرض محتوى الفصل	✓		
٥. تعدد وتنوع الصور والرسوم والأشكال التوضيحية في كل فصل	✓	✓	✓
٦. وضع تعليقات توضيحية للصور والرسوم المستخدمة	✓	✓	✓
٧. تحديد عناوين رئيسة وعرضها بلون وبنط يميزها عن النص	✓	✓	✓

تابع جدول رقم ٧.

مواصفات الفصل التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الفصل	أثناء الفصل	خاتمة الفصل
٨. تقسيم الفصل إلى دروس مترابطة		✓	
٩. تنوع ألوان الخطوط في كل فصل	✓	✓	✓
١٠. تنوع أحجام الخطوط في كل فصل	✓	✓	✓
١١. تقديم مهارة دراسية محددة في كل فصل		✓	
١٢. تقديم شرح للمتعلم لكيفية تعلم تلك المهارة		✓	
١٣. تقديم تدريبات مرتبطة بموضوع الفصل لاكتساب تلك المهارة الدراسية		✓	
١٤. تقديم مثال من واقع التلميذ (سيناريو) لتطبيق تلك المهارة		✓	
١٥. توجيه المتعلم لتدريبات إثرائية للتمكن من المهارة		✓	
١٦. شمول تلك المهارات لمهارات خاصة ومرتبطة بالمادة الدراسية		✓	
١٧. شمولها لمهارات خاصة في التفكير الناقد		✓	
١٨. شمولها لمهارات خاصة في القراءة والكتابة		✓	
١٩. شمولها لمهارات خاصة في الحاسب الآلي		✓	
٢٠. إعداد وتنظيم خاتمة لكل فصل			✓
٢١. عرض أسئلة ختامية شاملة لجميع دروس الفصل			✓
٢٢. وضع أسئلة خاصة عن أهم المفردات الجديدة في الفصل			✓
٢٣. وضع أسئلة خاصة لمراجعة الحقائق الواردة في الفصل			✓
٢٤. وضع أسئلة خاصة تركز على فهم الأفكار الرئيسة التي تم تحديدها في بداية كل فصل			✓
٢٥. وضع أسئلة خاصة للتدرب على إتقان المهارة الدراسية التي تم تقديمها في الفصل			✓
٢٦. وضع أسئلة خاصة في التفكير الناقد مرتبطة بالفصل			✓
٢٧. وضع أسئلة خاصة تربط المادة بمواد دراسية الأخرى			✓
٢٨. عرض أنشطة أخرى إثرائية بالحاسب الآلي والإنترنت			✓

تابع جدول رقم ٧.

مواصفات الفصل التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الفصل	أثناء الفصل	خاتمة الفصل
٢٩. وضوح طباعة النصوص والصور والرسوم والأشكال	✓	✓	✓
٣٠. استخدام ورق مصقول في جميع الفصول	✓	✓	✓
٣١. استخدام طريقة موحدة في عرض وتنظيم جميع الفصول	✓	✓	✓

المحور الرابع: مواصفات الدرس التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"

أما الدروس التعليمية فإن كل درس يبدأ بتحديد المفردات الجديدة والأعلام والأماكن المهمة التي سيقرؤها الطالب أثناء الدرس. يلي ذلك عرض مقطع مقتطف يتعلق بالموضوع من كتاب أو مجلة ليمهد للدرس. ثم يبدأ عرض الدرس مقسماً إلى عناوين رئيسة، ويتخلل ذلك صور ورسوم توضيحية متعددة تتعلق بموضوع الدرس نفسه، وينتهي كل درس بثلاثة أنواع من الأسئلة: الأول في تذكر المعلومات Recall (عرف، حدد، اشرح، صف) والثاني في التفكير Critical thinking (حلل، قارن، قوم) والثالث في الفهم Understanding themes (فسر، علل).

ويوضح الجدول رقم ٨ تلك المواصفات مصنفة وفق مكان عرضها؛ إما في مقدمة الدرس أو في ثنايا عرض الدرس أو في خاتمته.

جدول رقم ٨. مواصفات الدرس التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"

مواصفات الدرس التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الدرس	أثناء الدرس	خاتمة الدرس
١. وضع عنوان للدرس وعرضه بلون وبنط يميزه عن العناوين الرئيسة الأخرى	✓		
٢. التمهيد للدرس بعرض قصة مختصرة	✓		

تابع جدول رقم ٨.

مواصفات الفصل التعليمي المتحققة في كتاب "تاريخ العالم"	مقدمة الفصل	أثناء الفصل	خاتمة الفصل
٣. تقديم أسئلة قبل عرض محتوى الدرس	✓		
٤. تحديد مفردات جديدة لكل درس	✓		
٥. تمييز تلك المفردات الجديدة بلون مختلف عن النص	✓	✓	✓
٦. تقديم شرح مختصر لتلك المفردات في ثنايا النص		✓	
٧. تقديم أسئلة ختامية خاصة لتلك المفردات في كل درس			✓
٨. تحديد الأعلام والأماكن المهمة والجديدة لكل درس	✓		
٩. تحديد عناوين رئيسة وعرضها بلون وبنط يميزها عن النص			✓
١٠. تقديم أسئلة ختامية خاصة لهذه الأعلام والأماكن	✓	✓	✓
١١. تقسيم الدرس إلى فقرات ومقاطع متعددة		✓	
١٢. تعدد وتنوع الصور والرسوم والأشكال التوضيحية في كل درس	✓	✓	✓
١٣. وضع تعليقات توضيحية للصور والرسوم المستخدمة	✓	✓	✓
١٤. تقديم أسئلة عن الصور والخرائط المستخدمة لربطها بموضوع الدرس		✓	✓
١٥. تنوع ألوان الخطوط في كل درس	✓	✓	✓
١٦. تنوع أحجام الخطوط في كل درس	✓	✓	✓
١٧. إعداد وتنظيم خاتمة لكل درس			✓
١٨. تقديم أسئلة ختامية لمراجعة محتوى الدرس			✓
١٩. وضع أسئلة خاصة في تذكر المعلومات			✓
٢٠. وضع أسئلة خاصة في فهم الأفكار			✓
٢١. وضع أسئلة خاصة في التفكير الناقد			✓
٢٢. استخدام طريقة موحدة في عرض وتنظيم جميع الدروس		✓	✓
٢٣. وضوح طباعة الدرس وصوره ورسومه وأشكاله	✓	✓	✓
٢٤. استخدام ورق مصقول في جميع الدروس	✓	✓	✓

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة للوصول إلى صورة واضحة عن مواصفات وخصائص الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" المقرر في الولايات المتحدة الأمريكية والتي يمكن الاستفادة منها في كتبنا التعليمية في كافة المواد الدراسية، وقد بينت نتائج التحليل تلك المواصفات مصنفة وفق محاور أربعة: المواصفات المتعلقة بإعداد وإخراج الكتاب، والمواصفات المتعلقة بتنظيم وحدات الكتاب، والمواصفات المتعلقة بتنظيم فصوله، والمواصفات المتعلقة بتنظيم دروسه التعليمية. وجميع تلك المواصفات والتي بلغ عددها ١١٨ يمكن تطبيقها في كتبنا التعليمية على اختلاف تخصصاتها إذ إنها تركز على مواصفات إجرائية تتوافق مع طبيعة كل كتاب تعليمي على اختلاف طبيعة المادة التخصصية ومحتواها العلمي.

ففيما يتعلق بالمحور الأول والمتضمن مواصفات الكتاب التعليمي تبين أن هناك مواصفات ينبغي تضمينها في مقدمة الكتاب من حيث تعدد الفهارس وتنوعها فلا يقتصر الفهرس على تحديد عناوين وموضوعات الكتاب بل يتعدى ذلك ليشمل فهارس للمهارات والأفكار والأنشطة التعليمية؛ وذلك ليتمكن المعلم والمتعلم من الرجوع إليها في يسر وسهولة، فمثلا حين يريد أن يراجع المتعلم خطوات تعلم مهارة سبق لها تعلمها فبدلا من البحث عنها في ثنايا الكتاب وتصفحه فإنه يقوم بالرجوع للفهرس والذي يحدد نوع المهارة والصفحة المتضمنة للمهارة. كما أن تلك الفهارس تجذب المعلم والمتعلم في جمال صفحاتها وتعدد ألوانها وترتيبها، بل إن تلك الفهارس قد تم تزويدها بصور ورسوم في غاية الوضوح حيث تشد الانتباه وتحفز للاطلاع على الكتاب وتعلمه.

أما نهاية الكتاب فقد تنوع في عرض الملحقات حيث عرض المصطلحات والمفردات ومصطلحات باللغة الثانية كما وضع تفصيلا للمهارات الدراسية المتنوعة التي

اشتمل عليها الكتاب. كذلك من مواصفات هذا الكتاب إعداد كتاب معلم وحقيبة تعليمية متكاملة تشتمل على أنشطة ونماذج تعليمية تساعد في تعلم وتعليم الكتاب.

إضافة إلى ذلك فقد تم تصميم موقع على الإنترنت خاص بالكتاب يتميز بتضمينه محاور تعزز وتساعد في تعلم الكتاب وتعليمه؛ حيث اشتمل الموقع على ركن خاص بالمعلمين تم تزويده بخطط تدريسية لموضوعات الكتاب وتوجيهات وأنشطة مقترحة لتدريس الكتاب، وركن آخر لتبادل الأفكار بين المعلمين الذين يدرّسون الكتاب نفسه في جميع الولايات المتحدة الأمريكية. كما اشتمل الموقع على ركن لعرض مجمل ومختصر لمحتويات الكتاب بجميع وحداته وفصوله، كذلك اشتمل الموقع على ركن خاص للمتعلم بحيث يمكنه أن يقوم باختبار ذاتي لنفسه لكل فصل، حيث يختار الوحدة والفصل ثم يجيب على عشرة أسئلة موضوعية، وبعد انتهائه من الإجابة يحصل على تصحيح فوري آلي لإجابته، فيحدد الموقع للطالب إجابته الصحيحة، أما الإجابة الخاطئة فيبين له خطأها ويشير إلى الإجابة الصحيحة ويحدد له رقم الصفحة التي وردت فيها الإجابة ليمكن للطالب الرجوع لها، وبعد أن يطلع الطالب على نتيجة اختباره يتيح له الموقع أن يرسل نتيجته لعنوانه الإلكتروني وعنوان معلمه. كما يقدم الموقع للطالب أنشطة تفاعلية متنوعة وكذلك ألغازا تعليمية تفاعلية أخرى تحفز الطالب لتعلم الكتاب.

أما مايتعلق بالمحور الثاني والمتضمن مواصفات الوحدة التعليمية فقد تبين أن هناك مواصفات خاصة بمقدمة الوحدة ومواصفات خاصة بخاتمتها ومواصفات أخرى في ثنايا عرض الوحدة، حيث تبدأ كل وحدة بمقدمة وصفية عن موضوع الوحدة ثم عرض للأفكار التي تشملها الوحدة مدعمة بالصور والرسوم المتنوعة والمتعددة في طبيعتها وألوانها وأشكالها لتشويق المتعلم وجذب انتباهه، وكذلك ربط تلك الصور والرسوم بموضوع الوحدة والتعليق عليها وتقديم أسئلة خاصة بها، بالإضافة إلى الأسئلة الخاصة

بالأفكار التي تم عرضها في مقدمة الوحدة. كذلك تميزت الوحدة بتعدد الألوان والخطوط وتناسقها وتقسيم الوحدة إلى فصول مترابطة موضوعيا.

أما في نهاية كل وحدة فيجد المتعلم ثلاثة أنشطة متعلقة بموضوع الوحدة: نشاطا كتابيا يقوم به الطالب يستلزم جمع معلومات بطرق ووسائل متعددة حول موضوع مرتبط بالوحدة ويعد الطالب تقريرا حول ذلك، ونشاط عرض شريط فيديو خاص ومرتبط بموضوع الوحدة، ونشاطا ثالثا يقترح على الطالب توجيهات لاستخدام الحاسب الآلي والإنترنت للبحث عن موضوعات إثرائية مرتبطة بتعلم موضوع الوحدة، إضافة لذلك يجد الطالب في نهاية كل وحدة تلخيصا شاملا مختصرا وسؤالا تقويميا لكل فصل تضمنته الوحدة.

وفي المحور الثالث المتعلق بمواصفات الفصل التعليمي أظهرت النتائج بعض المواصفات الخاصة، ففي مقدمة كل فصل يجد المتعلم قصة قصيرة في أسطر معدودة ومرتبطة بموضوع الفصل لتشويق المتعلم، كما يعرض الفصل في مقدمته أسئلة لتحفيز المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم والبحث عن إجابة تلك الأسئلة، ومما تميز به الفصل من مواصفات تعليمية خاصة مايتعلق بتعلم المهارات؛ حيث يجد المتعلم أن كل فصل يتضمن صفحة خاصة بمهارة محددة وطريقة تعلمها، حيث يقرأ الطالب مقدمة عن تلك المهارة في أسطر يسيرة ثم يقرأ شرحا وافيا لخطوات تعلم تلك المهارة ثم يعرض له عددا من التدريبات لتطبيق هذه المهارة على موضوع الفصل الذي ورد فيه شرح هذه المهارة، وبعد ذلك يقدم للطالب من واقعه مثالا (سيناريو) لتطبيق المهارة، وأخيرا يقترح عليه بعض التدريبات الإثرائية لإتقان المهارة. ومما تميز به الكتاب في إعداد فصوله التعليمية من مواصفات شموله لمهارات متنوعة تشكلت في أربعة محاور: مهارات متعلقة بالمادة

الدراسية وهي الدراسات الاجتماعية، ومهارات في التفكير الناقد، ومهارات في القراءة والكتابة والبحث، ومهارات في الحاسب الآلي.

أما نهاية كل فصل فقد تركزت المواصفات فيها على تعدد وتنوع الأسئلة التقويمية للطالب، حيث تنوعت في أسلوبها وموضوعاتها ومجالاتها؛ فهناك أسئلة حول المهارات السابقة بمحاورها الأربعة وأسئلة أخرى تربط بين مقدمة الكتاب وثناياه وخاتمته حيث تركز على فهم أفكار الفصل الرئيسة وحقائقه ومفرداته الجديدة والتي تم تحديدها في مقدمة كل فصل.

أما المحور الرابع والأخير فبالإضافة إلى بعض المواصفات التي تم تناولها في المحاور السابقة فقد تميز الكتاب بتطبيق مواصفات خاصة بإعداد الدرس التعليمي والتي من أبرزها طريقة تعليم المفردات الجديدة في الدرس؛ حيث يتم تحديد المفردات الجديدة في كل درس في زاوية خاصة في مقدمة الدرس وبلون أزرق ومتناسق مع لون الصفحة ليجذب انتباه وتركيز المتعلم، ثم يقدم النص، وحين ترد إحدى تلك المفردات الجديدة لأول مرة فإنه يكتبها بلون مختلف عن النص مع تقديم شرح مختصر للمفردة في ثنايا النص، وحين ترد الكلمة نفسها مرة أخرى فإنه يكتبها بلون أسود غامق، وفي نهاية الدرس يحدد أسئلة خاصة عن كل مفردة وردت في النص.

إن مجمل ما أظهرته الدراسة من تحقيق كتاب "*تاريخ العالم*" لهذه المواصفات، سواء في إعداد الكتاب أو وحداته أو فصوله أو دروسه التعليمية والتي تمت مناقشتها، ليؤكد أن إعداد كتاب تعليمي ذي جودة عالية متميز في إعداده وتنظيمه وإخراجه يمكن تحقيقه واقعياً وعملياً من خلال وسائل وطرق متعددة، ومنها: الاطلاع على مثل هذا الكتاب والاستفادة من المواصفات التي حققها، ولتحقيق ذلك فلابد من تخطيط واضح في إجراءات إعداد الكتاب التعليمي وأهدافه المبتغاة وتوفير إمكاناته المادية والبشرية

وإعطاء الوقت المناسب دون استعجال أو استبطاء حتى نضمن كتبا نوعية تكون رائدة يمكن أن تحتذى في بلاد عربية أخرى.

وبهذا يتبين كذلك أن عملية إعداد كتاب تعليمي ليست عملا فرديا أو عملا موسمياً، بل إنه يتطلب جهدا ذا طبيعة استمرارية وفرق عمل ومستشارين ومتخصصين في مجالات مرتبطة ذات علاقة ؛ لكي ينعكس ذلك في إعداد كتاب تعليمي ذي جودة كأحد أهم مدخلات التعليم.

التوصيات

١ - الاستفادة في إعداد كتبنا التعليمية باختلاف تخصصاتها ومحتواها العلمي من مواصفات الكتاب التعليمي المتحققة في كتاب "*تاريخ العالم*" من حيث مواصفات طريقة تنظيم الكتاب وإخراجه، ومواصفات الوحدة التعليمية، ومواصفات الفصل التعليمي، ومواصفات الدرس التعليمي.

٢ - الاستفادة من الجوانب الأخرى التي تميز بها كتاب "*تاريخ العالم*" ، ومنها استخدام الحاسب الآلي وتصميم موقع خاص على الإنترنت لتيسير عملية تعلم وتعليم الكتاب وتنوع النشاطات الحاسوبية، وكذلك احتواء الكتاب على مهارات متنوعة وأساسية للطالب، وإعداده دليل المعلم، ووجود الحقائب التعليمية.

٣ - الاهتمام بتضمين المهارات في كتبنا التعليمية، والاستفادة من الطريقة التي استخدمها كتاب "*تاريخ العالم*" في تدريس المهارات، كما سبق تحديده في مواصفات الفصل التعليمي.

٤ - الاهتمام بتدريس المفردات الجديدة في كتبنا التعليمية، والاستفادة من الطريقة التي استخدمها كتاب *"تاريخ العالم"* في تدريس تلك المفردات، كما سبق تحديده في مواصفات الدرس التعليمي.

المراجـــــع

[١] مرعي، توفيق ومحمد الحيلة. *المناهج التربوية الحديثة*. ط١. عمان: دار المسيرة، ١٤٢٠هـ.

[٢] سعادة، جودت وعبدالله إبراهيم. *المنهج التعليمي الفعال*. عمان: دار عمار، ١٩٩٥م.

[٣] الوكيل، حلمي. تطوير المناهج، القاهرة: مكتبة الأنجلو، ١٩٧٧م.

[٤] اللقاني، أحمد وعودة أبو سنينة. تخطيط المنهج وتطويره. القاهرة: الأهلية للنشر: ١٩٨٩م.

[٥] هندي، صالح وهشام عليان وعدنان مصلح وجمال الدبعي وعبدالرحيم عارف. *تخطيط المنهج وتطويره*. ط٢. عمان: دار الفكر، ١٤١٢هـ -١٩٩٢م.

[٦] وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *فصول في تاريخ التعليم بالمملكة - التعليم المتوسط: عرض وثائقي إحصائي*. الرياض، ١٤٠٢هـ -١٩٨٢م.

[٧] الحامد، محمد وابراهيم الحارثي وناصر العقيل واحمد الدامغ وياسر التويجري. *المواصفات العامة للكتاب التعليمي*. ط١. الرياض: وزارة المعارف، التطوير التربوي، ١٤٢٢هـ.

[٨] American Association for the Advancement of Science. AAAS's Project 2061. (Available online at: www.project2061.org/publications/articles/textbook default.htm?jsRedirect&txtRef

[٩] وزارة المعارف، الشؤون الفنية. *تطور تعليم البنين في المملكة خلال خطط التنمية*. الرياض، . ١٤١٣هـ.

[١٠] دمعة، مجيد ومحمد مرسي. *الكتاب التعليمي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة الابتدائية*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وحدة البحوث التربوية، ١٩٨٢م.

[١١] بامشموس، سعيد محمد. " الكتاب التعليمي" . *مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية*، (١٤١٠هـ). ٢٣٧ -٣٠٠.

[١٢] Wakefiedl, John. "Developing Textbooks that Teach: A Prodblem-solving Model for Texbooks Design." Paper presented at the Annual Meeting of Text and Academic Authors

(Las Vegas, NV, June 17-19,1997).

[١٣] Education and Manpower Bureau. Guiding Principles for Quality Textbooks. CDC Ad Hoc Committee on Textbook Quality. 2003. (Available online at: http://cd.ed.gov.hk/cr_2001/eng/textbook/background htm .

[١٤] Association of American Publishers, Inc. School Division. What It Takes to Publish Quality Textbook. (Available online at: www.publishers.org).

[١٥] Allen, Sheila. "Helping Students Make Connections to Textbook." Paper presented at the Annual Meeting of the NISOD, Austin, Texas, 1999.

[١٦] Chambliss, Marilyn J. "Evaluating the Quality of Textbooks for Diverse Learners." *Remedial & Special Education*, Nov94, Vol. 15 Issue 6.

[١٧] High School Government Textbooks. * ERIC Digests 1988. Patrick, John.

[١٨] Weiten, Wayne. Deguara, Daniel, Rehmke, Erika, Sewell, Laut University, Community College, and High School Students' Evaluations of Textbook Pedagogical Aids. Teaching of Psychology, Vol. 26 Issue 1. 1999.

[١٩] Kinder, Diane and Bursuck, Bill . An Evaluation of History Textbooks. *Journal of Special Education*, Winter92, Vol. 25 Issue 4.

[٢٠] Haury, David L. High School Biology Textbooks Do Not Meet National Standards. ERIC Digests ED463949. (Available online at:www.project2061.org/newsinfo/ research/ textbook/index. htm) .

[٢١] Roseman, J.E., Kesidou, S., Stern, L. and Caldwell, A. Heavy Books Light on Learning: AAAS Project 2061 evaluates middle grades science textbooks. "Science Books & Films," 35(6). 1999. (Available online at: http://www.project2061.org/tools/textbook/mgsci/INDEX.HTM.

[٢٢] American Association for the Advancement of Science. "Middle Grades Mathematics Textbooks: A Benchmarks-based Evaluation." Washington, DC. 1999. (Available online at:www.project2061.org/tools/textbook/ matheval/default.htm).

[٢٣] Kulm, G. Rating Algebra Textbooks. "Science Books & Films," 36(3). 2000 (Available online at: http://www.project2061.org/ tools/textbook/algebra/INDEX.HTM).

[٢٤] The American Association of Physics Teachers. It's Third Period... Do You Know Where Your Science Textbooks Have Been? Curriculum Administrator, Mar2001, Vol. 37 Issue 3, p20, 1p, 1c. (Available online at: http://www.psrc-online.org).

[٢٥] Wenger, Denise Anne. A Study of Language Arts Textbook Selection Instruments. PhD The University of Wisconsin – Milwaukee 1986 AAT 8629983.

[٢٦] Oliphant, Patricia Schumacher. Textbook Selection Practices and Procedures in the Public Schools of Delaware EDD University of Maryland College Park. 1986. AAT 8709446.

[٢٧] Murby, Myra and Crossley, Michael. "Textbook Provision and the Quality of the School Curriculum in Developing Countries." Comparative Education Vol. 30 Issue 2,1994.

[٢٨] Hoge, John D. Improving the Use of Elementary Social Studies Textbooks ERIC Digests (ED274582.

[٢٩] Stemler, Steve (2001). An Overview of Content Analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(17). . (Available online at:
http://edresearch.org/pare/getvn.asp?v=7&n=17 National .

[٣٠] National Geographic Society, Mounir Farah, & Andrea Karls. *World History: The Human Experience, the Early Ages*. 2nd, Ohio: Glencoe/ McGraw-Hill. 1999.

[٣١] National Geographic Society, Mounir Farah, & Andrea Karls. *World History: The Human Experience, the Modern Era*. 2nd, Ohio: Glencoe/ McGraw-Hill. 1999.

[٣٢] Glencoe-McGraw-Hill. World History The Human Experience: chapter overview:
http://www.glencoe.com/sec/socialstudies/worldhistory/wh2001/chapter30/overview.html

[٣٣] Glencoe-McGraw-Hill. World History The Human Experience. student web activity:
http://www.glencoe.com/sec/socialstudies/worldhistory/wh2001/chapter15/webact.html.

[٣٤] Glencoe-McGraw-Hill. World History The Human Experience: Self-check Quizzes:
http://www.glencoe.com/sec/socialstudies/worldhistory/wh2001/quiz.shtml.

[٣٥] Glencoe-McGraw-Hill. World History The Human Experience. lesson plan:

[٣٥] Glencoe-McGraw-Hill. World History The Human Experience. lesson plan: http://www.glencoe.com/sec/socialstudies/worldhistory/wh2001/chapter29/walp.html

[٣٦] Stokes. M., Davis, C., & G. Koch. *Categorical Data Analysis Using the SAS System*. 2nd, Cary, NC: SAS Institute Inc., 2000.

[٣٧] وزارة المعارف، وحدة الإحصاء والبحوث والوثائق التربوية. *الكتاب التعليمي*. الرياض، ١٣٩٣-١٩٧٣م.

Analysis of Textbook Characteristics Realized in "World History: the Human Experience"

Saud Nasser A. Al-Kathiri

Assistant Professor of Curriculum & Instruction, College of Education, King Saud University

Abstract. The goal of this study was to give a clear view about the general characteristics of textbook implemented in the "World History" textbook that can be also implemented in all textbooks regardless the subject matters. The study used the content analysis technique as a research method to examine the organization of the textbook, its units, chapters, and sections.

The results showed that the textbook has a lot of advantages in terms of its design, organization, and use of computer technology and Internet. One hundred and eighteen items of the characteristics were utilized in the World History textbook: 41 items were related to textbook design, 22 items were related to units design, 31 items were related to chapters design, and 24 items were related to sections design. The study recommended this textbook as a practical model for designing and developing textbooks.

مجلة جامعة الملك سعود، ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٨٥ - ٢٥٧ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي: دراسة مقارنة

عبدالعزيز بن عبدالله السنبل

نائب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس

(قدم للنشر في ٢٢/ ٧ / ١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ٢٩/١١/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أوضاع تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربي والمغرب العربي. وركزت الدراسة على التعرف على ما تخصصه الحكومات العربية لبرامج محو الأمية مقارنة بما تخصصه للتعليم العام، والتعرف على دور القطاع الخاص والجمعيات الأهلية في تمويل برامج محو الأمية، وكذلك التعرف على ظاهرتي الرسوب والتسرب في هذه البرامج لما لهذين المؤشرين من انعكاسات على التمويل والجدوى النوعية للبرامج.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات. ولتنفيذ الدراسة، طور الباحث استبانة احتوت على ٢٤ سؤالا تغطي الموضوعات التي هي محل الدراسة. وتم جمع المعلومات بصورة رسمية عن طريق اللجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم في كل دولة من الدول المشاركة في الدراسة.

وتبين من الدراسة أن الدول العربية المشاركة في الدراسة تخصص مبلغ ٨٢.٨٥٦.٤٤٤ دولارا سنويا لصالح برامج محو الأمية أي ما يعادل ٠.٢٤ ٪ من موازناتها المخصصة للتربية والتعليم وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة لما ينبغي أن يرصد لهذا الهدف الذي تحدده الدراسات بنسبة ١٢.٥ ٪. وتخصص المملكة العربية السعودية أكبر مخصصات مالية لمسألة محو الأمية مقارنة مع جميع الدول المشاركة إذ تبلغ مساهمتها (٤٧.٧٠٦.٧٦٧) مليون دولار أي ما يقارب ثلثي ما تخصصه جميع الدول. أما أقل الدول من حيث تخصيص الاعتمادات فهي موريتانيا وإن كانت هي الأعلى من حيث النسبة والتناسب، حيث

تبلغ مخصصات موريتانيا لبرامج محو الأمية ٢.٨٩ ٪ من إجمالي موازنتها المخصصة للتعليم. وتشير الدراسة إلى أن نسبة نمو ميزانيات تعليم الكبار تبلغ ١٥.٦ ٪ سنويا في الدول التي هي محل الدراسة.

وتنفق الدول العربية ما يقرب من ٨٤.٤ ٪ من الميزانيات المخصصة لمحو الأمية كرواتب وأجور ومكافآت للهيئة التعليمية. وتأتي المخصصات للبحث العلمي رغم أهميتها في المرتبة الأخيرة في بنود الإنفاق. وفيما يتعلق بدور المجتمع المدني فأوضحت الدراسة أن المجتمع المدني والتنظيمات الشعبية لعبتا دورا أكبر في تمويل برامج محو الأمية في دول المغرب العربي مقارنة بما هو عليه الحال في دول الخليج. ولعل هذا ما خفف العبء على كاهل دول المغرب العربي وجعلها ربما تخصص موازنات أقل لمشروعات محو الأمية، وانتهت الدراسة بتقديم بعض التوصيات لتفعيل مسألة تمويل برامج محو الأمية.

مقدمـــــة

تشير الإحصائيات إلى أن هناك تزايدا في الإنفاق على التّعليم في الوطن العربي منذ الثمانينيات، وأن الدّول العربيّة تفوق مثيلاتها النامية والمتقدّمة بخصوص نسبة الإنفاق على التّعليم من الناتج القومي الإجمالي. وتشير أيضا إلى أن هناك تباينات كبيرة للغاية بين البلدان العربيّة فيما يختص بنسبة الإنفاق العام على التّعليم من الناتج القومي الإجمالي. ففي عام ١٩٨٠م، كانت الجزائر هي الدّولة العربيّة صاحبة أعلى إنفاق على التّعليم منسوبا للناتج القومي الإجمالي تليها المغرب، ثم مصر فتونس وموريتانيا وجميعها في إفريقيا، بينما كانت الدّول الخليجية الآسيوية (باستثناء السعودية) لا تتمتّع بهذه المكانة رغم ضخامة مواردها المالية وناتجها القومي الإجمالي آنذاك، على أنه في السنوات الأخيرة من العقد التاسع للقرن العشرين (١٩٩٣ - ١٩٩٦) تغيّرت هذه الصورة نسبيا حيث وجدنا الأردن، وهي دولة فقيرة في مواردها الطبيعية، تعتلي الصدارة في هذا الصدد حيث بلغت النسبة المئوية للإنفاق على التّعليم عندها إلى الناتج القومي الإجمالي ٧.١ ٪، وهي نسبة مرتفعة بكل المعايير، وقد جاءت بعدها تونس فالسعودية ثم الكويت [١، ص ١١].

ورغم تزايد الإنفاق العام على التّعليم بشكل مطلق، وكنسبة من الناتج القومي الإجمالي في عقد التسعينيات، إلا أن الإنفاق معبّرا عنه بمتوسط الإنفاق للفرد من السكان قد تراجع. ويرتفع نصيب المرتّبات في الإنفاق الجاري ليصل إلى نحو ٩٤ ٪. وهذه الوضعية لها انعكاسات غالبة على قضايا التطوير والبحث، وتبنّي التجارب الريادية، وتوفير التجهيزات، وتدريب المعلمين، وقس على ذلك.

ورغم الميزانيات الضخمة التي تخصصها الدول العربية للمشروع التربوي، إلا أن المخصصات المالية المرصودة لمواجهة إشكالية الأمية، لم تكن عبر القرون بالقدر الكافي الذي يتناسب مع حجم الإشكالية وخطورتها.

فتقدر نسبة القرائية لدى من هم في عمر ١٥ وما فوق في الدّول العربيّة مجتمعة في نهاية التسعينيات بـ ٦١٫٥ ٪. أما عدد الأميين الكلي فيقدر بـ ٦٧٫٩ مليوناً، لذلك تعتبر الدّول العربيّة واحدة من أكثر الأقاليم في العالم التي تنتشر فيها الأمية. لكن حجم الأمية تتحمل وزره الدّول الأكبر حجما سكانيا، ذلك أن هناك عشر دول عربية هي الأردن والإمارات والبحرين وجيبوتي وعمان وقطر والكويت ولبنان وليبيا وموريتانيا، تضم حقا ٢٫٥ مليون أمي بينما تضم مصر وحدها ١٧ مليونا. وواقع الحال أن المخزون الأكبر للأميين نجده في خمس دول فقط هي مصر والسودان والجزائر والمغرب واليمن وهي تشتمل على ٤٨ مليون أميّ أو ٧١ ٪ من مجموع الأميين في الدّول العربيّة [٢، ص٦٢]. ويعتبر التفاوت الشديد بين الجنسين في القرائية هو الظاهرة الأقوى سطوعا في الدّول العربيّة بالمقارنة مع سائر المناطق في العالم.

وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة القرائية في الدّول العربيّة مجتمعة، قد زادت بمقدار ١١ ٪ في الثمانينيات (من ٤٠٫٨ ٪ إلى ٥١٫٣ ٪) وبمقدار ١٠ ٪ فقط في التسعينيات (إلى ٦١٫٥ ٪) مما يعني أن العقد الأخير لم يكن مختلفا عن العقد الذي سبقه، وأن إعلان

جومتيان لم يؤدّ إلى تغييرات جدية في إنجاز الدّول العربيّة في موضوع الأمية، وأن الهدف المقرر لنهاية العقد (تخفيض نسبة الأمية بمقدار ٥٠٪ عام ٢٠٠٠م مما كانت عليه عام ١٩٩٠م) لم يتحقق. وإذا استمر الأمر على هذا المنوال أي بتقدّم ١٪ سنويا فإن الدّول العربيّة مجتمعة سوف تحتاج إلى ٣٩ سنة للقضاء على الأمية [٢ ، ص ٦٥].

هذا من ناحية الإحصاء الرقمي. ومن حيث النوعية، يلاحظ أن برامج محو الأمية لا تزال تقليدية في طبيعتها مما يؤدي إلى عزوف المستهدفين عن المشاركة فيها. فالمناهج في الغالب هي مناهج التّعليم الابتدائي، والمدرّسون هم معلمو التّعليم الابتدائي أو العاطلون عن العمل والحاصلون على الثانوية العامّة. وطرائق التدريس هي الطرائق المستخدمة في التعلم التقليدي.

ولعل ضعف الميزانيات المخصصة لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية، كانت من بين الأسباب الرئيسية التي أدت إلى عرقلة وتعثر كثير من المشروعات. فبديهي أن جميع المناشط المرتبطة بمنظومة محو الأمية في البلد الواحد، إن في مجال تطوير المناهج، أو افتتاح الفصول الدراسية، أو عقد الحملات الشاملة، أو تدريب المعلمين، أو إجراء التجارب الريادية، أو توفير التجهيزات أو التعبئة الاجتماعية، أو غيرها من المناشط بحاجة في التحليل الأخير، إلى ما يترجمها إلى حقيقة معاشة. وفي إطار هذا السياق، انبثقت هذه الدراسة لتلقى الضوء المقارن على تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربي ودول المغرب العربي.

إشكالية الدراسة

بذلت الدول العربية – في الخليج العربي وفي المغرب العربي وفي الساحل الغربي والجنوبي للبحر الأبيض المتوسط ومرورا بمصر والسودان وغيرها من الدول العربية –

جهوداً كبيرة من أجل محو الأمية وتقديم خدمات تعليمية متنوعة للكبار إيمانا منها بأن التعليم هو الرهان الحقيقي لتقدمها وتطورها.

ويشير الواقع إلى أن هناك العديد من برامج محو الأمية التي تقوم بها الحكومات، وبرامج أخرى تشارك فيها الجمعيات الأهلية والمجتمع المدني، وأن هذه البرامج تشمل الأميين من الكبار سواء الأسوياء منهم أو ذوو الاحتياجات الخاصة، كما أنها تشمل المهاجرين والأقليات وأبناء الريف والحضر والذكور والإناث على حد سواء، ورغم تعدد وتنوع هذه الجهود على المستوى العربي؛ إلا أنها في معظمها تقف عاجزة عن الوفاء بمتطلبات مواجهة التحديات التي تفرضها العولمة، والثورة العلمية والتكنولوجية، والمنافسة العالمية والاحتكارات الدولية ؛ بل إنها تقف عاجزة عن تلبية متطلبات مواجهة التحديات المحلية من متغيرات اجتماعية وتحولات اقتصادية وارتفاع نسب الأمية بين الإناث.

ونظرا لهذا العجز الواضح والشكوى المستمرة من جانب الحكومات العربية، وخطورة استمرارية الأمية وحرمان الكبار من نوعيات التعليم القائمة ؛ أصبح مجال محو الأمية في حاجة ماسة إلى تفعيله من خلال رصد واقع التمويل باعتباره الشريان الحيوي والضروري لنجاح واستمرارية أي برنامج وبخاصة في ضوء زيادة الضغط الاجتماعي على مؤسسات التعليم النظامي، وعجز الميزانيات عن الوفاء بمتطلبات تعليم الصغار، ومعدلات الغلاء المرتفعة، وحاجة هذه البرامج إلى التجويد.

ومن هذا المنطلق فقد تحددت إشكالية الدراسة في محاولة :

١ - رصد واقع مجهودات محو الأمية وتعليم الكبار في مجموعة من الدول العربية يمكن وضعها تحت مجموعتين : الأولى تمثل دول الخليج العربي، والثانية تمثل دول المغرب العربي، وذلك من حيث :

- أوضاع الأمية والفئات المستهدفة من برامج محو الأمية.
- نسب الرسوب والتسرب من هذه البرامج.
- الموازنات الحكومية المخصصة لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار وتطورها أو نموها خلال السنوات العشر (١٩٩٢-٢٠٠١)، وأوجه الإنفاق منها.
- دور القطاع الخاص والجمعيات الأهلية والمجتمع المدني في تمويل برامج محو الأمية وبما يحقق الشراكة الحقيقية والفاعلة بين المؤسسات الرسمية وبين المؤسسات غير الرسمية في هذا المجال.
- الدعم الدولي أو العربي أو الإسلامي.
- ما يدفعه الدارسون من رسوم للدراسة.
- الأجر الشهري للمعلمين والقائمين على برامج محو الأمية.
- جدوى برامج محو الأمية من الناحية الاجتماعية والاقتصادية.

٢ - تقديم بعض التوصيات والرؤى الرامية إلى تحسين وضعية التمويل في هذه الدول.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من حيث ارتياد الباحث فيها لمجال من مجالات تطوير محو الأمية وتعليم الكبار من خلال اقتراح منهجية تؤسس على تنويع مصادر التمويل، ويمكن لصانعي السياسة التعليمية الاستفادة منها في الاستجابة إلى احتياجات محو الأمية على المستوى العربي ككل ومستوى كل مجتمع وبما يسهم في إعداد القوى البشرية وصقل مهاراتهم لتتلاءم مع التقدم العلمي والتقني، وللتكيف مع استخدامات التكنولوجيا الحديثة؛ في الوقت الذي يتم فيه تعزيز الثقافة القومية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

أي أن لهذه الدراسة أهمية نظرية تكمن فيما تضيفه للمجال من معلومات يتناولها الإطار النظري وتمثل مرجعية لأي باحث في المجال، هذا بالإضافة إلى الأهمية التطبيقية التي تكمن في الإجراءات الوظيفية والتفاصيل العلمية التي يستطيع القائمون على وضع السياسات التعليمية للكبار وبرامج محو الأمية إنتاجها في مجتمعاتهم لتوفير برامج لمحو أمية الكبار بنفقات مرشدة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها :

١ - التعرف على الفئات المستهدفة من برامج محو الأمية وما يرصد لها من أموال تتضمنها الموازنات المالية للحكومات وأوجه إنفاقها.

٢ - التعرف على معدلات النمو السنوي في الموازنات المخصصة لمحو الأمية ومعدلات نموها السنوي مقارنة بما يخصص للتعليم العام.

٣ - بيان حجم إسهام الأشخاص والمؤسسات غير الحكومية والهيئات الدولية والإسلامية والعربية في تمويل برامج محو الأمية.

٤ - التعرف على أثر بعض عوامل الهدر التعليمي في برامج محو الأمية (الرسوب والتسرب).

٥ - تحديد الجدوى الاقتصادية لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية.

٦ - صياغة بعض الرؤى والمقترحات التي يمكن من خلالها تفعيل مسألة تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

حدود الدراسة

تقتصر دراسة التمويل في هذه الدراسة على الأجهزة الإدارية الحكومية الأساسية المنوط بها مسؤولية الإشراف على برامج محو الأمية في كل دولة من الدول المشمولة في الدراسة. فالدراسة إذن تستثني التمويل المخصص للإدارات غير الأساسية والمنظمات غير الحكومية. ولعل عاملي الكلفة والوقت هما اللذان حتما الأخذ بهذه الحدود. ورغم أن الأمية تتخذ أشكالا وأنماطا مختلفة، إلا أن هذه الدراسة تبحث في البعد القرائي لمحو الأمية والمعمول به في مؤسسات تعليم الكبار في الوطن العربي. أما الأبعاد الحضارية والوظيفية فتتجاوز حدود هذه الدراسة.

تساؤلات الدراسة

لتحقيق الأهداف تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١ - ما واقع الجهود المبذولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في كل من دول الخليج العربي ودول المغرب العربي ؟

٢ - ما مصادر التمويل وأوجه الإنفاق على برامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربي والمغرب العربي ؟

٣ - ما جدوى برامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربي والمغرب العربي؟

٤ - ما الرؤى والتوصيات التي يمكن اقتراحها لتحسين وضعية تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار في كل من دول الخليج والمغرب العربي ؟

أولا : الإطار النظري

نظرا لأن الهدف الرئيسي من الدراسة هو التوصل إلى بعض الرؤى والتصورات التي يمكن من خلالها تفعيل تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار، لذا كان لزاما التعرف على طبيعة برامج محو الأمية وتعليم الكبار في الدول المدروسة، وعلاقة هذه البرامج بالتنمية في هذه الدول، وهذه الأخيرة تقتضي تحديد وبلورة الإطار الفكري والفلسفي لاقتصاديات التعليم من حيث التعريف بها وأبرز التطورات الحادثة في مجال الإنفاق على التعليم وبعض الجوانب الأخرى. أي أن الإطار النظري يتناول ما يلي :

١- علاقة برامج محو الأمية وتعليم الكبار بالتنمية

للتعليم أيا كان نوعه أهمية كبيرة في التنمية الشاملة نظرا لتزويده أفراد المجتمع بالمعارف التي تؤهلهم للكشف عن الموارد والثروات الطبيعية والعمل على تحويلها إلى إنتاج قومي متميز بدلا من تصديرها كمواد خام يستفيد بها غيرهم من أبناء المجتمعات الأخرى، وإسهامه في تزويد العاملين بالمهارات والكفايات اللازمة لعملهم في قطاعات الإنتاج، ودوره في الارتفاع بمستوى الدخل القومي، وتحسين دخول الأفراد، هذا بالإضافة إلى ما يسهم به هذا التعليم من تنمية لبعض العادات والاتجاهات الاقتصادية والاجتماعية السليمة [٣ ، ص ص ٢٠- ٤١].

فلقد تبين من نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن التعليم لا يمثل خدمة استهلاكية فحسب؛ بل إنه مشروع استثماري له عائده الذي يفوق عوائد المشروعات الصناعية أو التجارية [٤ ، ص ٨٣] ؛ وأن هذا ينطبق على برامج محو الأمية وتعليم الكبار، والتي أصبحت تمثل عاملا أساسيا في إحداث التنمية الشاملة وبخاصة في الدول

النامية والتي أدركت بعد استقلالها أن إحداث هذه التنمية بجانبيها الاقتصادي والاجتماعي يتطلب تكوين العامل الماهر القادر على العمل والإنتاج [٥ ، ص ١٣٧].

وبصورة أكثر تحديدا تشير تجارب بعض الدول إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين القضاء على الأمية من خلال البرامج الجيدة لمحو الأمية والحملات القومية لمحو الأمية وبين زيادة الإنتاج ؛حيث لا يوجد فارق بين الاستثمار والإنفاق على بناء المصانع واستصلاح الأراضي وزراعتها وغيرها من الأمور المادية وبين الإنفاق على التعليم، فالفرق واضح بين إنتاج المتعلم وإنتاج الأمي، فالعامل المتعلم لديه قدرة إنتاجية عالية بالمقارنة بنظيره الأمي، كما أنه يتمتع بالسرعة في مواكبة التطورات أو التحسينات في أساليب الإنتاج، والتعامل الموضوعي مع الشائعات، وبناء علاقته بالآخرين على أسس ودعائم إنسانيته. ومن هذا المنطلق فإن لبرامج محو الأمية وتعليم الأفراد مردودها المادي والمعنوي [٦ ، ص ١٥٤].

ففي دراسة حاليم عن الإسهام الاقتصادي للتعليم في زيادة إنتاجية محصول الأرز في أحد مقاطعات الفليبين اتضح للباحث أن هكتار الأرز الذي يقوم بزراعته شخص متعلم يفوق إنتاج الهكتار عند الأمي، وهذا ينطبق على العمل والإنتاج الصناعي الذي تأكد من جانب دراسة ستروملين ١٩٢٤م والتي أسفرت عن أن تفرغ العامل الأمي للدراسة لمدة عام واكتسابه أسس ومفاتيح المعرفة ساهم في زيادة إنتاجه الصناعي بمقدار ٣٠ ٪ وهذا يفوق التفرغ للتدريب الذي زاد من إنتاج عامل آخر بمقدار ١٢ إلى ١٤ ٪ فقط [٣ ، ص ص ٢٣ -٢٦].

كما أن تجربة الصين ومحاربتها للأمية ونجاحها في خفض نسبة الأمية إلى ٣٤ ٪ خلال ٢٠ سنة ساهم في تحسين الإنتاج الزراعي والقضاء على المجاعة التي كانت ستواجه

البلاد بأعدادها الضخمة ؛ بل إنها استطاعت بتجربتها تخفيض معدلات البطالة وزيادة الاستثمار [٧ ، ص ٨٧].

وأظهرت دراسات البنك الدولي على الفترة من ١٩٦٠م إلى ١٩٧٧م في ٣٣ دولة نامية أنه توجد علاقة إيجابية بين انحسار الأمية في هذه الدول والنمو الاقتصادي، وظهر ذلك بجلاء في زيادة معدلات النمو الاقتصادي في اثنتي عشرة دولة من هذه الدول تتمتع بنسب منخفضة من الأمية ، وأن ارتفاع نسبة المتعلمين من ٢٠ ٪ إلى ٣٠ ٪ أدى إلى ارتفاع الدخل القومي ما بين ٨ ٪ و١٦ ٪ [٨ ، ص ص ١٨-٢٠]، كذلك أكدت دراسات البنك الدولي أن الإنتاج الزراعي للفلاح الذي تلقى تعليما يعادل أربع سنوات من التعليم الابتدائي يزيد من إنتاجيته بمقدار ٢٦ ٪ في اليونان و٢٢ ٪ في البرازيل، وتصل إلى حدها الأدنى في ماليزيا وهو ٢٠ ٪ [٨، ص ٤٨].

ولا يقتصر مردود محو الأمية على الجانب الاقتصادي في الارتفاع بمستويات الإنتاج الزراعي أو الصناعي أو التجاري ؛ بل إن لبرامج محو الأمية أهمية بالغة في القضاء على التخلف بكافة أنواعه، وذلك لأن الأمية تمثل عائقاً في سبيل الإنتاج الثقافي والفكري والسياسي والاجتماعي، كما أنها السبيل لتحصين الأفراد من الوقوع فريسة لسيطرة البث المباشر للقنوات الفضائية وما قد يترتب عليه من اغتراب وعدم الإحساس بالشخصية القومية لوطنه وانعدام التماسك الاجتماعي بين المواطنين.

وهناك بعض المؤشرات التي تؤكد العلاقة بين التعليم بصفة عامة وبرامج محو الأمية بصفة خاصة، وبين التنمية الشاملة يذكر الباحث منها ما يلي :

١ - تؤدي الزيادة في الفرص التعليمية وانخفاض نسبة الأمية إلى زيادة نسبة القيادات والقوة المسيطرة على إدارة غرفة العمليات الموجهة لمختلف الأنشطة القائمة في المجتمع ؛حيث يسهم توفير الفرص التعليمية في إعداد القائمين على صنع وتطوير

التكنولوجيا في المجتمع، ورفع الكفاية الإنتاجية، وتزويد المجتمع باحتياجاته من الكفايات العامة والمهارات الفنية، ويزيد من التنافس بين أصحاب هذه الكفايات والمهارات، ومن ثم صقل قدراتهم الخلاقة وزيادة إبداعاتهم [٩ ، ص ص ٩٧-٩٨]

٢ - انخفاض المستوى الثقافي للأفراد وكذلك عدد سنوات التمدرس يرتبط بانخفاض متوسط دخل الفرد وأيضا بمستوى الدخل القومي.

٣ - ارتباط بعض العادات السلبية كاللامبالاة والتواكل وانتشار الخرافات والتداوي بالسحر والشعوذة وغيرها من السلبيات، بالجهل وانتشار الأمية في القرى والمناطق النائية البعيدة عن عواصم الدول.

٤ - تؤثر الأمية على الكثير من الجوانب الاجتماعية؛ حيث تزيد من الاختلافات بين الأفراد، وتحد من مشاركتهم في حل مشكلات مجتمعهم، وتزيد من الخوف والقلق على المستقبل، مع انخفاض الوعي بمسببات الأمراض وكيفية الوقاية منها.

٥ - انخفاض الإنفاق على التعليم وإهمال برامجه، وتدني مستواه يؤدي إلى انخفاض الدخل القومي وفقر الموارد المتاحة وعدم الإحساس بجدوى التعليم [١٠ ، ص ص ١١٨-١٣٤]

ولكن السؤال الذي يثار في هذا المجال: هل هذه العلاقة التي تربط التعليم بالتنمية هي المبرر الوحيد للاهتمام ببرامج محو الأمية والبحث عن مصادر لتمويلها؟ أم أنه توجد مبررات أخرى تؤكد ضرورة الاهتمام بهذه البرامج وزيادة الإنفاق عليها؟

وفي الواقع أن ارتباط التنمية بجانبيها الاقتصادي والاجتماعي بالتعليم يعد مبررا رئيسا لكنه ليس المبرر الأوحد؛ حيث توجد دوافع أخرى تبرر اهتمام الدول العربية- وهي موضوع الدراسة- بمحو الأمية وتمويل برامجها، كما أنها المبرر لكافة الجهود التي ذكرت في البند السابق... ولعل من أبرز هذه المبررات ما يلي:

١ - إن إنسان القرن الحادي والعشرين والذي يعيش الموجة المعلوماتية مُطالب بالتحلي بالقدرات الخلاقة، والإبداع والاستقلالية، والمبادأة في اتخاذ القرارات الصائبة، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، واحترام حقوقهم وحريتهم في التعبير عن رأيهم، وغيرها من الصفات والخصائص التي تميزه عن إنسان الموجة الزراعية - الرعوية؛ حتى يتكيف مع معطيات العصر بتغيراته الجديدة وما تفرضه من انتشار للمعارف والمعلومات وشيوعها بين الأفراد والمؤسسات والجماعات والمجتمعات بصورة أدت إلى ذوبان الحدود بين الدول، وافتقاد الكثير منها لطابعها القومي، أو على الأقل افتقاد سكانها وبخاصة الأميين منهم لهويتهم الثقافية [١١ ، ص ص ٤٤-٤٥].

٢ - ظهور وتبلور اقتصاد عالمي جديد يعرف باقتصاد المعلومات الذي ساهم في دمج كل النظم الاقتصادية (زراعية - صناعية – حرفية - مهنية- تجارية) في اقتصاد واحد بلا حدود، وسوق واحدة سقطت فيها كل الحواجز بين مختلف بلدان العالم في منظومة من العلاقات هدفها تبادل الخدمات والسلع والمنتجات والخامات والاستثمارات ورؤوس الأموال، ومن ثم التحولات الاقتصادية السريعة، وما ترتب عليها من تسريح للعمال منخفضي المهارة، وانخفاض قيمة العملات الوطنية، وازدياد الأعباء المالية، وتفكك وتشرد الأسر، وانتشار الفقر بين أسر غير القادرين على التكيف والمنافسة ومعظمهم من الأميين [١٢ ، ص ١٣].

٣ - الأخذ بالاعتبارات الديموقراطية في التعليم؛ حيث أكد القانون الدولي العام وما ورد في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان والمعاهدات والاتفاقيات ،وكذلك دساتير وتشريعات الدول العربية على أن التعليم حق من حقوق الإنسان ،وهذا يعني أن تقوم كافة الدول بإتاحة التعليم للجميع دون تفرقة على أساس السن أو الجنس أو اللون أو أي اعتبار آخر، فإذا عجزت الحكومات عن تدبير التمويل الكافي فإن التعددية في

التمويل والشركات متعددة الجنسيات، ومؤسسات المجتمع المدني ،والمنظمات الدولية ستقوم بدورها بما يكفل الحقوق، ويحقق المناخ الديموقراطي في المؤسسات التعليمية [١٣ ، ص ١٢٠].

٢- عوائد برامج محو الأمية وأساليب قياسها

ترتب على الاقتناع بأن الإنفاق على التعليم يمثل استمارا له مردوده أو عائده الاقتصادي والاجتماعي، قيام بعض الباحثين بدراسة إمكانية تقدير هذه العوائد بوحدات كمية، جعلت منها مقاييس أكثر تقنينا، تمكن من قياس آثار التعليم على الإنتاج والدخل القومي والفردي وعلى الشخصية بمقوماتها المختلفة.

وقد واجه الباحثون العديد من الصعوبات في بداية بحثهم عن أساليب قياس العائد من التعليم منها: أن آثاره غير مباشرة وبعيدة المدى، وأنها تؤثر في الفرد تأثيرا تدريجيا، وعدم القدرة على فصل آثار التعليم عن الآثار الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة في الأمي، وصعوبة قياس مدخلات العملية التعليمية، ووجود عوائد غير مرئية. إلا أن ترجمة هذه الآثار إلى دخول وعوائد مرئية ملموسة والتنبؤ بقيمتها على المدى البعيد، واختيار عينات ممثلة للمجتمع ثم أخذ ما يناله الأمي من كسب ومقارنة ذلك بما يناله المتعلم، وحساب متوسط تكلفة المتعلم خلال سنوات الدراسة بما في ذلك تكلفة الوقت الضائع في التعليم ؛ كل هذه الاحتياطات تسهم في تقدير العائد الكمي [١٤ ، ص ص ٢٠-٢٢]

إن تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار ليس عملاً ترفياً، بل هو عمل تنموي يستهدف إحداث تغييرات سلوكية ومعرفية تؤثر في البنية الإنتاجية والاقتصادية والثقافية للمجتمع. ولكي يتم التأكد من حدوث هذه التغييرات، فإن هناك طرائق وأساليب متعددة لقياس العوائد المباشرة وغير المباشرة لبرامج محو الأمية نذكر منها ما يلي:

(أ) **طريقة تحديد العائد المباشر وغير المباشـــر:** تعد هذه الطريقة من أبسط الطرائق وأقدمها ؛ حيث بدأت بحساب الفرق بين المخرجات والمدخلات، أي الفرق بين نواتج برامج محو الأمية - في الدراسة القائمة - ومقدار ما يبذل من جهد ووقت ونفقات في سبيل محو الأمية.

وفي ضوء هذه الطريقة يقوم الباحث إما بتحليل علاقات التفاعل المتبادل بين مختلف جوانب البرنامج التعليمي، وإما أن يقوم بتحليل النظام التعليمي للوصول إلى بعض البدائل التي يمكن من خلالها الحكم على أن هذا له مردوده. وغالباً ما يلجأ الباحث أو المقدر في الحالتين إلى تقديم تقرير وصفي، ومن ثم فقد تطورت هذه الطريقة واتخذت من الأفواج التعليمية وتكلفتها ثم مقارنتها بالعائد والعائد من الأنشطة الأخرى كسبيل أفضل لهذا التقدير[٣، ص ص ٧٧- ٧٨]

ثم تطورت هذه الطريقة بصورة أفضل، وأصبح الأساس فيها أن للتعليم دوراً في إكساب الأفراد المعرفة المتقدمة، والقدرات التقنية التي تؤهلهم للفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، والتكيف مع الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة، والقيام بتطوير التكنولوجيات الحديثة، ودعم القدرة التنافسية لدى الأفراد ؛ ليس من أجل التنافس مع أقرانهم على المستوى المحلي أو القومي فحسب ؛ بل على المستوى العالمي في ظل التأكيد على الابتكار العلمي والإدارة الإبداعية، فإذا استغل الأفراد هذه المهارات والقدرات وأمكن ترجمة ذلك إلى أداة للقياس ؛ فإن تقدير المردود المادي المباشر الذي يعود عليهم أو على مجتمعهم، وكذلك المردود غير المباشر أو الاجتماعي يصبح من الأمور الميسـورة [١٥ ، ص ص ٤٣-٤٥].

(ب) **أسلوب دالة دوجلاس** : أوضحت الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال أن للتعليم أثره على الإنتاج الكمي والكيفي، أو المادي والخدمي، وأن مستويات الإنتاج تختلف باختلاف مستويات التعليم ؛ حيث أسفرت دراسة ديفيد ولسون [١٦] أن دخول الأفراد المحدد بإنتاجهم المادي أو الخدمي يختلف نتيجة لتمايز الشهادات الدراسية ؛ فالحاصلون على شهادات عالية يحصلون على دخول أفضل من أقرانهم الذين يحصلون على شهادات أقل عند التساوي في كل الظروف الأخرى المحددة بدالة دوجلاس للإنتاج [١٦ ، ص ص ٣٤-٣٥].

وإذا كانت دالة دوجلاس تربط دخول الأفراد بالإنتاج وبالكثير من المؤشرات الأخرى كالجنس والعنصر والوضع الطبقي وسنوات الخبرة وغيرها من المعدلات والمؤشرات الأخرى؛ فإن معادلات مينسر (Mincer) والتي استخدمها ستانوفنيك (Stanovnik) في دراسته لتقييم عوائد التعليم الاقتصادية في سوليفينيا خلال الفترة من عام ١٩٧٨م حتى ١٩٩٣م، تعد أفضل من دالة دوجلاس بمتغيراتها المختلفة نظرا لتركيز معادلات مينسر على نسب العوائد الاقتصادية للشهادات الدراسية عند مراعاة الجنس وآليات سوق العمالة والعمل ودرجة تدخل الدولة في تحديد الرواتب والأجور في المشروعات الاستثمارية ؛ وبخاصة الصغيرة منها والإصلاحات الاقتصادية ونظم الهيكلة التي تتعرض لها المؤسسات التعليمية [١٧ ، ص ص ٤٤٣-٤٤٩].

هذا وقد تطورت طريقة قياس العائد باستخدام دالة دوجلاس للإنتاج، وروعي في حساب العوائد التعليمية أسلوب الباقي على تحليل التكاليف وكافة المدخلات وكذلك تحليل المخرجات مع مراعاة الدخول النقدية وكذلك الدخول غير المرئية في الوقت الذي يراعى في تحليل المدخلات تكلفة الوقت الضائع في التعليم والتكاليف غير المنظورة، وقد أفادت هذه الأساليب في تحديد فروق العوائد التي تعود على الأشخاص الذين حصلوا

على الحد الأدنى من التعليم الذي يؤهلهم للمواطنة ثم أكملوا تعليمهم أو تدريبهم لبعض الوقت ؛ حيث أجرى رويست [١٨] دراسة عن التعليم الزائد عن حد متطلبات المواطنة والعمل الحرفي وعلاقة هذا التعليم الزائد بمستوى المهارة المهنية والاحتفاظ بها والاستفادة منها في زيادة الإنتاج ومن ثم ارتفاع الدخل، وطبق بعض المعادلات التي طورها مستغلا دالة الإنتاج لدوجلاس ومعادلات مينسر [١٨ ، ص ٣٩٤].

(ج) **طريقة الجودة الشاملة** : تعد طريقة " الجودة الشاملة " من الأساليب الحديثة للحكم على نجاح المشروعات الإنتاجية والخدمية وفعاليتها ؛ بل إنها من أفضل الأساليب لقياس التقدم والمفاضلة بين المؤسسات ، وكذلك الأفراد [١٩ ، ص ص ٤٩-٥٤] .

وبجانب استخدام هذا الأسلوب في قياس العوائد المباشرة وغير المباشرة، يمكن استخدامه في التأكد من ضمان الامتياز لجميع الدارسين للبرنامج وبحيث يحققوا نتائج واضحة وملموسة في إجادة مهارات الاتصال (القراءة والكتابة ومبادئ الحساب) بالإضافة إلى المهارات الحياتية الأساسية، كما يمكن استخدام أسلوب الباقي الذي يستند إلى دالة الإنتاج وما يرتبط به من نماذج للمسارات في تحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة لأي نوع من التعليم ؛ حيث تتحدد التأثيرات المباشرة من معاملات المسار، بينما تتحدد التأثيرات غير المباشرة بقيمة معامل المسار الخاص بالبواقي [٢٠ ، ص ص ٧٤٤-٧٥٤] .

٣- أساليب وطرائق تمويل برامج محو الأمية في الدول العربية

تتعدد مصادر التمويل وتختلف من دولة عربية إلى أخرى، ورغم هذا التعدد ؛ إلا أن التمويل الحكومي يأتي في المقدمة من حيث الحجم والاستقرار، وذلك لأن الاعتماد على الضرائب المستقطعة من الرواتب والأجور والدخول والتبرعات وصناديق الزكاة

والهبات، وما يدفعه الأميون مقابل تعليمهم، والمنح والقروض، وإسهامات المجتمع المدني، وما يقدمه التعاون الدولي والإقليمي، وتنازل الدول الصناعية المتقدمة عن جزء من ديونها لمساعدة الدول النامية في حملاتها ضد الأمية وغيرها من المصادر الأخرى لا يوفر مصادر مستقلة لتمويل برامج محو الأمية.

وتأكيداً لهذه التعددية في مصادر التمويل اقترح خبراء ندوة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار المنعقدة في الكويت خلال الفترة ١٣-١٧/٤/١٩٨٠؛ تكوين مجلس أعلى للحملات الوطنية الشاملة لمحو الأمية تتكون موارده من المرصود سنويا لتنفيذ الحملات ودعمها من ميزانية الدولة والهيئات المحلية، والمبالغ التي تقدمها المشروعات الاقتصادية، والتبرعات والمعونات الوطنية والعربية والدولية المقدمة لأغراض حملة محو الأمية [٢١، ص ٢٦].

وعلى الرغم من تعدد المصادر المستخدمة في تمويل حملات محو الأمية على المستوى العالمي، إلا أن المشاركين في المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار الذي عقد بهامبورج في يوليو ١٩٩٧م أجمعوا على أن نقص التمويل يمثل قضية محورية تتطلب تفعيل الشراكة بين مختلف الوزارات وغيرها من المنظمات الحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص والمجتمع المدني والدارسين ورجال الأعمال والشراكة الاجتماعية، وتوجيه ٦٪ من إجمالي الناتج القومي إلى التعليم مع تخصيص قدر مناسب من هذه الميزانية لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار، مع عدم الاقتصار على ذلك بل يجب تخصيص نسبة من ميزانية كل قطاع من قطاعات التنمية (الزراعية- الصحية- البيئية...إلخ) لحملات محو الأمية [٢٢ ، ص ص ٢٩٦-٢٩٧].

ويتم تمويل برامج وأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي من خلال أربعة مصادر هي [٢٣ ، ص ص ١٦٧ — ١٦٩] :

١ - التمويل الحكومي سواء تم تخصيص جزء من ميزانية الوزارة أو 'لوزارات أو الرئاسات المعنية بالتعليم ؛ أم قامت وزارات أخرى باستقطاع جزء من ميزانيتها لتمويل أنشطتها المختلفة بما في ذلك برامج محو الأمية.

٢ - التمويل الأهلي : أي ما يدفعه الأهالي مقابل تعلمهم أو تعليم الأبناء، وتشمل الرسوم الدراسية، وتكلفة متطلبات الإقامة والملابس والكتب والمواصلات ... إلخ.

٣ - التمويل الخاص والتطوعي ،ويشمل التمويل الذي تسهم به المنظمات الدولية أو القومية أو المحلية، والمؤسسات والهيئات الخيرية والدينية ورجال الأعمال، ومؤسسات المجتمع المدني والمواطنين من أجل تمويل برامج وأنشطة مؤسسات محو الأمية، ويضاف إلى ذلك التبرعات المادية والعينية.

٤ - التمويل الذي تسهم فيه المشروعات الاقتصادية من خلال تمويل برامج التدريب وتنمية المهارات الحياتية وغيرها من المهارات التي تعد احتياجات مباشرة لهذه المشروعات.

حقيقة أن هذه المصادر الأربعة تمثل مصادر لتمويل كافة أنواع التعليم ومراحله بما في ذلك برامج وأنشطة محو الأمية، ولكن الأمر يختلف بالنسبة لحجم إسهام كل مصدر في التمويل من نوع إلى آخر، فمن المعروف أن الإسهام الحكومي في التعليم الأساسي يمثل المصدر الأول ويكاد يكون الأوحد في كافة الدول العربية، ولكن ما حجم إسهام كل مصدر من المصادر الأربعة في تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار ؟ وهل توجد مصادر إضافية لتمويل هذه البرامج ؟

وتقتضي الإجابة عن هذين السؤالين تناول ما يلي :

(أ) **التمويل الحكومي** : تعتمد برامج محو الأمية وتعليم الكبار بالدرجة الأولى على التمويل الحكومي الذي يتم الإنفاق منه على أجور المعلمين والموظفين والعاملين، وتكاليف المواد التعليمية والبرامج التدريبية وغيرها من الأنشطة التي تتطلبها برامج حملات محو الأمية.

وعلى الرغم من أن الاعتماد على الإنفاق الحكومي يواجه العديد من المشكلات والصعوبات نتيجة ضعف الإمكانات المالية لبعض الدول العربية، ووضع ضوابط وقيود للإنفاق؛ إلا أن الإنفاق الحكومي على حملات محو الأمية ضروري ومهم لأنه السبيل للقيام بحملات واسعة النطاق وبصورة أكثر فعالية.

وطبقا لهذا المصدر من مصادر تمويل برامج محو الأمية تقوم الحكومة بتخصيص مبلغ من المال من ميزانية الدولة للإنفاق على هذه البرامج، وذلك بناء على دخلها القومي وميزانية الحكومة وأيضاً ما تقدمه الهيئة المسئولة عن حملات محو الأمية من مقترحات لميزانيتها معتمدة في ذلك على الأداء في الماضي أو التنبؤ والتخطيط المسبق لتكاليف البرامج والأنشطة التي تتطلبها حملات محو الأمية.

وتتكون الميزانية عادة من بنود متعددة تشمل التكاليف الرأسمالية أو النفقات الثابتة لتكاليف المعدات والأجهزة والأدوات التي تتطلبها الحملات، هذا بالإضافة إلى التكاليف والنفقات الدورية التي تشمل مرتبات المعلمين أو الميسرين والإدارة والإشراف والإيجارات وتكاليف المياه والإضاءة والصيانة والإصلاحات، وهذه الميزانيات تتضمنها ميزانية الوزارة أو الوزارات أو الرئاسات أو الهيئات المعنية بالتعليم أو الوزارات أو الهيئات الحكومية الأخرى التي تشكل برامج محو الأمية كسبا مادياً أو معنوياً لها.

ويختلف نمط تمويل برامج محو الأمية ومصدره الحكومي حسب ظروف كل دولة من الدول العربية ؛ ففي بعض الدول يعتمد التمويل على ميزانية الدولة والتي تتكون مواردها من الضرائب المباشرة وغير المباشرة، وفي دول أخرى يعتمد هذا التمويل على الدخل القومي، وفي كل الحالات تترك الحرية للوزارات والهيئات للتصرف في تمويل برامج محو الأمية طبقا لأولويات تضعها للأنشطة المراد الإشراف عليها.

ففي المملكة العربية السعودية، تعد وزارة المالية والاقتصاد الوطني بالإضافة إلى الأمانة العامة لتعليم الكبار بوزارة التربية والتعليم، والحرس الوطني، وإدارة الثقافة للقوات المسلحة المسئولة عن تمويل أنشطة وبرامج محو الأمية [٢٤ ، ص ٣٩] وفي البحرين يتم تمويل معظم البرامج من صندوق الأمانات التابع لقسم التعليم المستمر وإدارة تعليم الكبار بوزارة التربية والتعليم [٢٤ ، ص ٣٧]، أما في سلطنة عمان فإن دائرة محو الأمية والتربية الخاصة التابعة إلى المديرية العامة للتعليم بوزارة التربية والتعليم هي الجهاز المسئول عن تمويل نشاط محو الأمية ، بينما تعد وزارة التربية والتعليم العالي الجهاز المسئول عن تمويل نشاط محو الأمية في دولة قطر، وفي الكويت يتمثل الجهاز المسئول عن أنشطة محو الأمية في إدارة مراقبة تعليم الكبار ومحو الأمية بوزارة التربية [٢٤، ص ص ٤٤-٤٥].

وفي الجمهورية التونسية يقوم البرنامج الوطني لتعليم الكبار التابع لوزارة الشئون الاجتماعية بتمويل أنشطة وبرامج محو الأمية ،بينما يقوم الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بهذه المهمة تحت وصاية وزارة التربية الوطنية الجزائرية في الجزائر، وتقوم مديرية محاربة الأمية التابعة لوزارة التشغيل والتكوين المهني والتنمية الاجتماعية والتضامن المغربية بهذه المهمة في المغرب. وفي موريتانيا استحدثت الدولة كتابة دولة بمرتبة وزارة أوكلت إليها مسألة مكافحة الأمية باعتبار الأمية إشكالية ذات صبغة أولية في عمل

الحكومة ومناشطها من أجل استيعاب الموريتانيين غير الناطقين بالعربية في النسيج المجتمعي والثقافي الموريتاني.

ويرجع اهتمام الدول العربية بتخصيص جزء من ميزانيتها أو دخلها القومي للإنفاق على أنشطة وبرامج محو الأمية، وعدم ترك الإنفاق وتمويل هذه البرامج للمصادر الأخرى إلى ضخامة النفقات التي تحتاجها هذه البرامج والرغبة في القضاء على الأمية وأيضا نظرا لكونه المصدر الأساسي والثابت في كل دولة.

ويظهر الإنفاق الحكومي في الاعتمادات المقررة للهيئات والأجهزة المسئولة عن محو الأمية وتعليم الكبار سواء أكان العاملين في هذه الهيئات والأجهزة يقتصر عملهم على برامج محو الأمية المنفذة أم يقومون بأعمال تخدم هذه البرامج كالتخطيط والإعداد لها، هذا بالإضافة إلى الاعتمادات المخصصة للخدمات التي تقدم للأميين والقائمين على محو أميتهم؛ أي أن الإنفاق الحكومي يشمل كل ما ينفق على مراكز النشاط الرئيسية ومراكز النشاط القائمة في القرى والأحياء ومراكز النشاط المساعدة بما في ذلك المكاتب الرئيسية وإدارات التخطيط والمتابعة والبحوث والشئون المالية والإدارية [٣ ، ص ص ٣٣-٣٦].

ويتم الإنفاق من المصدر الحكومي على الأجور النقدية والبدلات والدرجات الدائمة والمكافآت الشاملة كمكافآت الخبراء الوطنيين والأجانب ورواتب المعارين والزائرين، والمكافآت التي تمنح للعاملين في أنشطة محو الأمية بناء على تعويضهم عن الجهود غير العادية، أو عملهم في أوقات العمل غير الرسمية أو لتشجيعهم، كما تشمل المكافآت الخاصة بالتدريس والتدريب والإشراف على أنشطة محو الأمية، وبدلات الانتقال وثمن الأدوات والكتب والمراجع وأجهزة التعليم وتكاليف الصيانة والمياه والإنارة والإعانات [٣].

(ب) **التمويل الأهلي** : بدأ تمويل التعليم في الدول العربية أهلياً ؛ حيث قام القادرون والتجار وأصحاب الممتلكات برصد التبرعات والهبات والأوقاف للإنفاق منها على التعليم بكافة أنواعه بما في ذلك محو الأمية وذلك في المساجد والكتاتيب والمدارس الأهلية، وحتى عندما تولت الحكومات تمويل التعليم والإنفاق على مستلزماته لم يتراجع الإنفاق والتمويل الأهلي، وتمثل دوره في تأمين الأموال اللازمة لتوفير أماكن إقامة المؤسسات التعليمية وما تتطلبه من تصميمات، وإقامة المباني عليها وتأثيثها، ودعم برامج الأنشطة التعليمية، والإنفاق الكلي أو الجزئي على برامج التدريب.

وإذا كان للتمويل الأهلي ما يبرره في الماضي ؛ حيث الرغبة في الحصول على الأجر والثواب، وتلبية فريضة العلم التي أكدها الرسول صلى الله عليه وسلم ؛ فإن مشاركة المجتمع المدني وتقديمه العون المادي والمعنوي في صورة تحمل القطاع الخاص والشركات والمؤسسات لجزء من مواردها أو أرباحها، أو جزء من ضريبة المبيعات، أو ما ينفق على برامج محو الأمية في صورة تبرعات وهبات كما في مصر وسوريا والأردن، أو فرض ضريبة على رواد السينما كما في اليمن، أو ما تدفعه المؤسسات والشركات والقطاع الخاص للأميين من أجور رغم تفرغهم لبعض الوقت من أجل الانتظام في برامج محو الأمية بجانب مساهمتها في الإنفاق على محو أميتهم كما في السعودية [٢٥، ص٦٣]، وغيرها من صور التمويل الأهلي له ما يبرره في الوقت الحالي الذي تزايدت فيه العقبات والمشكلات التي يعاني منها التعليم في الوطن العربي، ومتطلبات التعليم من أجل التفاعل مع الثورة المعلوماتية، وتعدد مجالات محو الأمية وتشابكها، وما تفرضه التغيرات المتسارعة من ضغوط على حملات محو الأمية مع ضعف السيطرة على هذه الضغوط [٢٦ ، ص ص ٣٢٥-٣٣٠].

وتؤسس فلسفة المنادين بتفعيل " التمويل الأهلي " لخدمة برامج التعليم بصفة عامة، وبرامج محو الأمية خاصة ؛ على أنه مهما رصدت الحكومات العربية من أموال للقيام بمهام محو الأمية والتعليم فلن تفي بالغرض المنشود، ومن ثم فإن تشجيع المجتمع المدني للقيام بدوره في تقديم التمويل المادي والمعنوي هو السبيل لإنجاح حملات محو الأمية.

طبقا لهذه الفلسفة يجب حشد وتعبئة الموارد المتاحة للمجتمع المدني من أجل تقديم العون المالي للهيئات المسئولة عن محو الأمية، أو دفع رسوم الإعلام عن حملاتها، أو ما يرتبط بالإعلام والتوعية لتنشيط العمل التطوعي، وتقديم العون الذاتي لهذه الحملات، أو قيام الأهالي بعقد الملتقيات التي يمكن من خلالها تكوين رأي عام مستنير بين المواطنين جميعا بخطورة الأمية ؛ مع تغيير الاتجاهات الشعبية بما يسهم في تفعيل دورها في مجال محو الأمية، أو التطوع لإقامة أندية القراءة والاستماع والمشاهدة وتفعيل دورها في مجال محو الأمية والتوعية الصحية والاجتماعية، والإنفاق على القوافل الإعلامية الخدمية والتعليمية والتي تستفيد منها المناطق النائية والمهمشة.

ومن هذا المنطلق لا يعد التمويل غير الحكومي وما يقوم به المجتمع المدني من توسيع لقاعدة المشاركة المجتمعية في التعليم منافسا لدور الحكومة أو خصما من رصيد التمويل الحكومي ؛ بل مكملا له في صورة صيغ وإستراتيجيات تنفيذية يتم التنسيق بينها وبين الصيغ الحكومية، وليس مجرد تنظيم شكلي أو صوري يقوم به أصحابه للحصول على مكاسب معنوية أو مادية رغم إمكانية تحقق هذا العائد ولكن كجانب ثانوي.

ويستخدم التمويل غير الحكومي على نطاق واسع في الكثير من الدول منها: الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا والبرازيل وكندا واليابان وكوريا والفليبين وبعض الدول النامية وغيرها ؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية تخصص بعض المؤسسات

والشركات جزءا من مبيعاتها وخدماتها كهدايا وهبات ومنح تضاف إلى ريع المؤسسات الوقفية الخيرية التي تسهم في مجالات الحياة المختلفة ومنها تعليم الكبار [٢٧ ، ص ٦٣] وفي بريطانيا يوجد نموذج لمدارس تعليم الكبار ينتمي للمدارس المعتمدة على الهبات والمتحررة كليا من السلطة التعليمية المحلية والتي تشارك بجانب مدارس الآحاد والمدارس التي تنشـئها بعض الهيئات كسبيل لتعليم الكبار وبخاصة الزائرين من الأجـانب [٢٧ ، ص ص٨٠-٨١].

حقيقة، إن بعض الدول العربية كدول الخليج واعتمادها على النفط كمصدر لدخلها يجعل الحكومة تتحمل العبء الأكبر من الإنفاق على برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وعلى الرغم من أن الجهود التي تبذل في دول " الخليج العربي في مجال التعليم بمستوياته قد مكنت تلك الأقطار من معالجة اختلال التوازن في العملية التعليمية ،ومن ثم وفرت الحد الأدنى المطلوب من رأس المال اللازم للنهوض بعملية التعليم "[٢٨ ، ص ٨٤]، إلا أنه لا يمكن إنكار الجهود الأهلية في هذا المجال؛ فعلى الرغم من اعتماد تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول مجلس التعاون على ميزانية الدولة ؛ إلا أنه لا يمكن إنكار دور القطاع الخاص الإماراتي والعماني والقطري والكويتي، والقطاع الأهلي والخاص وتبرعات الأمراء السعوديين والتبرعات الأهلية البحرينية [٢٧ ، ص ص ١١-٤٢]

وتشجع الدول المغربية عملية اشتراك المجتمع المدني في دعم حملات محو الأمية؛ وذلك من خلال الاتصال بأجهزة التربية الاجتماعية والجمعيات الأهلية وتمثيلها في إدارة هذه الحملات لما لهذه المشاركة من أهمية في دعم برامج وأنشطة محو الأمية، واكتساب المناصرين لها، وتحمل الأعباء المالية والإدارية [٢٩].

وتأخذ المصادر غير الحكومية لتمويل حملات محو الأمية صورا متعددة منها: ريع الأموال المنقولة وغير المنقولة، والمنح والتبرعات والهبات والوصايا وتبرعات قطاع

الأعمال، وما تنفقه الجمعيات الأهلية على برامج التوعية بمشكلة الأمية وأثرها على التنمية، ونشر الوعي بين الأميين وتغيير اتجاهاتهم نحو برامج محو الأمية والانتظام فيها، وحصر وتصنيف الأميين، وإنشاء فصول محو الأمية، واستثمار الإمكانات المتاحة ودعم المكتبات ومراكز القراءة والاستماع والمشاهدة [٢٧، ص١٧١].

(ج) **التمويل الناتج عن المساعدات الدولية**: ويتمثل هذا المصدر فيما تقدمه بعض الدول والهيئات الإقليمية والدولية من أموال في صورة منح ومعونات خارجية أو قروض؛ حيث تقوم بعض الجهات الأجنبية والعربية سواء أكانت حكومات أم صناديق تنمية إقليمية أم البنك الدولي بتقديم معونات للإنفاق منها على أنشطة وبرامج محو الأمية، وهذه المعونات تنقسم قسمين: الأول منهما يمثل منحاً لا ترد، والآخر عبارة عن قروض بفوائد.

ويشير العولقي [٢٧] إلى مصدرين من مصادر التمويل الناجم عن المساعدات الدولية هما المساعدات من الدول الشقيقة والتي تحصل عليها بعض الدول العربية بموجب اتفاقية ثنائية أو متعددة الأطراف، ومثال ذلك ما تحصل عليه البحرين من دعم يقدمه المكتب الفني لدولة الكويت، وما تتكلفه المملكة العربية السعودية من دعم في هذا الشأن، وغيرها من مساعدات تقدمها المؤسسات الخيرية الكبرى والهيئات والمنظمات الدولية المعنية بالتربية والصحة كاليونسكو واليونسيف وغيرهما ،أما المصدر الثاني فيتمثل في الدعم الذي تقدمه المنظمات العربية والإسلامية والدولية لتنشيط حملات محو الأمية [٢٧ ، ص ١٥].

وتختلف المبررات والدوافع المحددة لحجم المساعدات الدولية والإقليمية باختلاف أنشطة ومجالات محو الأمية، منها محاولة بعض الهيئات كاليونسيف نشر نوع معين من

التعليم في مؤسسات خاصة هي مدارس المجتمع والتي تختلف في طبيعتها عن المدارس القائمة سواء أكان الاختلاف من حيث سن الالتحاق أم من حيث أساليب التعليم المستخدمة، يضاف إلى ذلك مدى حاجة الدولة إلى هذه المعونات ؛ فالدول النفطية تعتمد في حملاتها لمحو الأمية على مصادرها الذاتية بينما تعتمد دول المغرب العربي على بعض المعونات لتنشيط حملاتها في مجال محو الأمية.

وبصفة عامة، يذكر عبد الجواد عدداً من المحددات التي تحدد قيمة المساعدات المالية المقدمة للدولة من أجل الإنفاق على التعليم أهمها: [٣٠ ، ص ٤٤٣]

١ - المحددات والعوامل الخاصة بالأولويات المحلية وما يرتبط بها من أهداف وأغراض ديمقراطية، حيث تسعى الدول إلى المعونات رغبة منها في توفير الحد الأدنى من التعليم للذين فاتهم قطار التعليم ،وإتاحة الفرصة للمحرومين من التعليم بسبب البعد المكاني أو العادات والتقاليد العتيقة في الحصول على هذا الحد الأدنى من التعليم.

٢ - محددات واعتبارات خاصة بتجويد البرامج والأنشطة وبخاصة في الدول التي تقوم بحملات لمحو الأمية معتمدة على الإنفاق الحكومي والأهلي؛ إلا أنها لا تستطيع القيام بحملات للمتابعة نظرا لزيادة الأعباء المالية أو بسبب زيادة نسبة الأمية فيها مما يجعلها تهتم بالمكافحة أكثر من اهتمامها بالمتابعة وخشيتها الارتداد للأمية.

٣ - المحددات والاعتبارات السياسية المرتبطة بمكانة الدولة ورغبتها في الحفاظ على هذه المكانة أو اكتساب مكانة متميزة بين الدول وخشيتها من تدني هذه المكانة بسبب ارتفاع نسبة الأمية فيها.

٤ - العوامل الجغرافية والاجتماعية وما يتصل بها من فقر في الإمكانيات وعدم التشجيع على التعليم والتسرب من فصول محو الأمية مما يدفع الدولة إلى السعي لتحسين وتوفير هذه الإمكانات بما يسهم في توفير بيئة داعمة للتعليم والتخلص من الأمية.

٥ - المحددات والعوامل الاقتصادية المرتبطة بانخفاض الدخل القومي للدولة وانخفاض مستوى دخول الأفراد مع ارتفاع الأسعار، ورغبة الأميين في تأمين لقمة العيش أو عدم القدرة على الإنفاق على بعض متطلبات محو الأمية، وهذا من شأنه اللجوء إلى المساعدات الدولية لإنشاء ورش ومراكز للتدريب المهني كسبيل للجذب لفصول محو الأمية.

وعندما تنظر إلى ما تخصصه المنظمات العربية والإسلامية والدولية من موازنات لمسألة محو الأمية وتعليم الكبار، تجد أن هذه المخصصات محدودة للغاية مقارنة مع حجم إشكالية الأمية في الوطن العربي. فالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - والتي تعد المنظمة الأساس في الوطن العربي من حيث اهتمامها بهذه المسألة- نجد أن نسبة ما تخصصه كلَّ سنتين لهذه المسألة لا يتجاوز ٢٥٠.٠٠٠ دولار [٣١]. ويمكن في ضوء هذه المعلومة القول، مع بعض التحفظ بطبيعة الحال: إن ما تخصصه المنظمات المتخصصة بما فيها الإيسيسكو، والألكسو، واليونسكو، واليونسيف، وبرنامج الأمم المتحدة للإنماء لصالح برامج محو الأمية في الوطن العربي، لا يتجاوز في أحسن الظروف المليون دولار سنوياً، وهذا مبلغ متواضع لا يحرك ساكنا ولا يعالج قضية تنموية بهذا الحجم. والدول العربية جميعا مدعوة لتوجيه هذه المنظمات بتخصيص موازنات أعلى لهذا الملف الذي يزداد تعقيدا يوما بعد يوم.

(د) **الرسوم الدراسية كمصدر لتمويل حملات محو الأمية** : تنتهج الدول العربية سياسة لتمويل حملات محو الأمية- تبتعد فيها عن تحميل المتعلم رسوما يدفعها وذلك على الرغم من تأكيد البنك الدولي على ضرورة مشاركة الأسرة في تغطية النفقات التعليمية للمنتمين لها (إلا إذا تعذر ذلك)، ومرجع ذلك إيمان هذه الدول بأن أحد

مسببات عدم الالتحاق بالتعليم الأساسي أو التسرب منه والانضمام لجيش الأمية هو انخفاض دخول الأسر التي تحوي أميين.

وانطلاقاً من هذه السياسة تقتصر مكونات هذا المصدر من مصادر الإنفاق على حملات محو الأمية وبرامجها وأنشطتها المختلفة على بعض التكاليف المتصلة بالملبس والمأكل والمواصلات وبعض الأدوات وأيضا تكلفة الوقت الضائع في التعليم.

وترجع معارضة الدول العربية للرسوم الدراسية في برامج محو الأمية إلى ما يلي :

١ - خشية معظم الدول العربية من أن فرض رسوم على الأميين قد يؤدي إلى عزوف الكثير من الأميين عن الالتحاق ببرامج محو الأمية خاصة الفقراء.

٢ - أن الرسوم الدراسية تشكل عبئا ماليا ثقيلا على الأمي، وهذا يزيد من قلقه أثناء الدراسة ويؤثر على قدرته التحصيلية والانتهاء من محو أميته في وقت قصير.

٣ - أثبتت بعض الدراسات أنه توجد علاقة عكسية بين الإقبال على التعليم وارتفاع الرسوم الدراسية، فكلما زادت الرسوم الدراسية انخفض الإقبال على التعليم [٣٢ ، ص ٨٥].

هذه بعض مصادر تمويل التعليم بصفة عامة وحملات محو الأمية بصفة خاصة، وذلك لوجود مصادر أخرى للتمويل تتمثل في قيام بعض المؤسسات التعليمية بمشروعات لتسويق خدماتها مقابل أجور يتم الإنفاق منها على التعليم بها، ويضاف إلى ذلك السلف التعليمية، والكوبونات، وغيرها.

ثانيا : الدراسات السابقة

استطاع الباحث الحصول على مجموعة من الدراسات السابقة في مجالات قريبة من مجال تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى العربي والعالمي، والتي يمكن تناولها بالوصف على النحو التالي :

١- دراسات اهتمت بجميع العناصر ذات الصلة بالتمويل

تشمل هذه الدراسات كل دراسة اهتمت بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات بهدف تحديد تكلفة الدارس بطريقة عملية حتى يمكن ترشيدها وزيادة كفاءة المدخلات، أو مقارنة هذه التكلفة بنظيرتها في دول أخرى، أو مقارنة التكلفة بأنواعها المباشرة وغير المباشرة بالإضافة إلى تكلفة الوقت الضائع في التعليم، أو تكلفة الفقد بسبب التسرب والرسوب.

ولقد استخدمت هذه البحوث في ندوة "تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار" المنعقدة في الكويت في الفترة من ١٣-١٧/٤/١٩٨٠ برعاية من الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وقد أسفرت هذه الدراسات عن ضرورة قيام المنظمات والنقابات بدورها في رصد أموال في ميزانيتها العامة وتدعيمها بالتبرعات والمهمات على أن ينفق منها على حملات محو الأمية وتعليم الكبار، هذا بالإضافة إلى إشراك القطاع الخاص بالإنفاق لغرض محو الأمية في المؤسسات الخاصة ودعم بعض مخصصات الميزانية بضريبة تفرض على رواد دور السينما [٢١ ، ص ٦٣].

وعلى الرغم من أن الندوة استفادت من نتائج هذه الدراسات إلا أن إجراء دراسة تفصيلية ومستقبلية - كما هو الحال في الدراسة الحالية - يتطلب الإلمام بجميع العناصر الخاصة بتمويل محو الأمية، مع الأخذ في الحسبان نسب الفقد أو الهدر، وتغير مرتبات المعلمين بتغير الظروف المعيشية في الدول العربية، كذا معرفة الفارق بين تكلفة الأنشطة التي تعتمد على ميزانية الدولة والأنشطة التي تعتمد على الهبات والتبرعات أو المساعدات الدولية، ومدى اختلاف تكلفة هذه أو تلك عن تكلفة الأنشطة التي يدفع الدارس جزءا منها.

٢- دراسات اهتمت بعناصر التمويل الحالية واقتراح نظام تمويلي جديد

تهتم هذه الدراسات بتقويم عناصر التمويل القائمة ومدى تغيرها بتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية وحساب تكلفة الخدمة التعليمية المقدمة ومقارنتها بالعائد منها وفقا لنظرية الاستثمار في رأس المال البشري، وذلك مع الأخذ في الاعتبار قيمة الفقد أو الهدر وما يترتب على ذلك من زيادة في النفقات.

وتعد دراسة يسرية مغازي [٣٣]، ودراستي لجنة اقتصاديات التعليم بالمجالس القومية المتخصصة المصرية من الدراسات التي اهتمت بهذا المجال ؛ حيث اهتمت بمناقشة تمويل التعليم من حيث المصادر، ومدى تحقيق هذا التمويل للعائد المرجو، ثم الاستفادة من هذه المناقشة. وهدف هذا التحليل إلى وضع نموذج شامل يسهم في تحسين عمليات التمويل، وترشيد الإنفاق، والإقلال من الفقد أو الهدر.

٣- دراسات اهتمت بالبحث عن مصادر تمويل جديدة للتعليم

وتضم الدراسات التي اهتمت بالإصلاح المالي وذلك من خلال تخصيص نسبة من الرسوم الجمركية وريع الأموال المنقولة وغير المنقولة [٣٤ ، ص ص ١٣ -٤٤] والتبرعات والهبات والوصايا من أموال الأفراد، وتبرعات رجال الأعمال وكذلك الرسوم الدراسية [٣٥ ، ص ص ٤٥ -٩٢]، وإن كانت هذه الأخيرة تتحدد بظروف كل دولة وما يؤثر فيها من عوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية [٣٦]

هذا ولم تقتصر الدراسات على استحداث مصادر جديدة بجانب المصادر الحكومية على ما يدفع لبرامج التعليم دون الاستفادة من استثمار هذه البرامج وتسويقها لمن يرغب فيها ؛ حيث أشارت دراسة عبد الله الخشاب ومجذاب العناد [٣٧] إلى إمكانية تمويل التعليم من خلال تســـويق البرامج كنشــاط مضاف للدور الأساسي للمؤسسة التعليمية

[٣٧ ، ص ص ١٣٨-١٦٤] كما يضاف إلى ما سبق ترشيد الإنفاق على التعليم عن طريق سياسات القبول وترشيد التوظيف والاستفادة من التقنيات الحديثة وتحديث الإدارة وإعادة تخصيص بنود الإنفاق بما يتلاءم وأهداف التعليم وزيادة الإنفاق الرأسمالي، وهذه الإجراءات تسهم جنبا إلى جنب مع توفير مصادر إضافية للإنفاق في تلبية احتياجات التعليم [٣٨] .

ويقترح العولقي أن يقوم القطاع الخاص في الوطن العربي بدوره في تمويل التعليم؛ بل ومشاركة كل الأطراف المستفيدة من التعليم في التمويل، هذا بالإضافة إلى الرسوم الدراسية في المؤسسات العامة والمنح والقروض [٢٧] .

وقام خلف البحيري [٣٩] بدراسته بغية طرح رؤى وأساليب جديدة لتمويل التعليم في الدول العربية، خاصة وأن لهذه الدول من التقاليد والأعراف والمعايير ما يدفعها لتعليم الأبناء دون تفرقة بسبب الجنس أو الصحة، واقترح في دراسته أن تقوم سلطات الحكم المحلي على تشجيع الأهالي وصناديق الضرائب الاجتماعية، والرسوم، والمنح، والمساعدات، والقروض، والاستفادة منها في التمويل [٣٩].

هذا ولم يقتصر البحث عن مصادر أخرى للتمويل أو ترشيد الإنفاق على الدول العربية؛ بل إن الكثير من الدراسات الأجنبية اهتمت بهذا المجال حيث حللت دراسة ناتش [٤٠] اتجاهات التمويل والإنفاق على التعليم في ٤٧ كلية مجتمع في ولاية تكساس خلال الفترة من ١٩٧٤-١٩٨٣ وأسفر ذلك عن احتلال الإنفاق الحكومي للمركز الأول خلال سنوات الفترة التي غطتها الدراسة [٤٠ ، ص٢٦١].

وإذا كان هذا هو الوضع في ولاية تكساس الأمريكية فإن الوضع يختلف بعض الشيء في الولايات التي يوجد بها نسبة من السود ؛حيث لا يقتصر الأمر على الدعم

الحكومي ؛ بل إن عائد الضرائب والقروض والمشاركة الأهلية تحتل مراكز متقدمة عند المقارنة بالإنفاق الحكومي والمنح كدعم لمشاريع التعليم [٤١].

ولا تختلف الدول النامية عن الولايات المتحدة الأمريكية في تعدد مصادر الإنفاق على التعليم بأنواعه ومراحله المختلفة، ففي دراسة تسانج [٤٢] عن الإصلاح المالي للتعليم الابتدائي في الصين أسفرت النتائج عن تعدد مصادر الإنفاق، وأن زيادة الاستثمارات التعليمية مع ترشيد الإنفاق يتطلب مزيدا من الدعم غير الحكومي [٤٢ ، ص ٣٢٣] .

ويشير العولقي [٢٧] إلى تعدد مصادر الإنفاق على التعليم واختلافها من دولة إلى أخرى، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدم مساعدات نقدية أو عينية إما للمؤسسات التعليمية أو للطلاب، وهذه المساعدات تتمثل في الهبات والمنح الدراسية التي تقدمها الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والمؤسسات التعليمية والشركات والمؤسسات الوقفية، يضاف إلى ذلك برامج العمل والقروض والدراسات في الخارج ومساعدة النازحين، أما في الصين فإن مصادر التمويل تتمثل فيما تتحمله اللجان المدرسية والمؤسسات الإنتاجية الجماعية والرسمية ولجان الأحياء والمؤسسات الإنتاجية الخاصة والمدارس والجامعات والمؤسسات الإنتاجية الرسمية ومجالس القرى [٢٧ ، ص ص ٦٠-٨٧].

ويؤكد ما توصلت إليه دراسة تسانج [٤٢] ودراسة العولقي [٢٧] ما أسفرت عنه دراسة مارك براي ، والتي قارن فيها مكاسب التعليم بتكلفة الوحدة التعليمية في معظم دول آسيا، وأكدت ضرورة مشاركة المتعلمين في تكاليف التعليم من خلال زيادة الرسوم الدراسية تدريجيا مع إدخال نظم المنح الدراسية والقروض بأنواعها [٤٣ ، ص٢٧] .

٤- التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة - التي تمت الإشارة إليها - أنها اهتمت بتمويل التعليم واقتصادياته في المراحل التعليمية وأنواع التعليم النظامي والرسمي، بينما لم ينل تمويل واقتصاديات محو الأمية الاهتمام الكافي من جانب الباحثين، وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه الدراسات دللت دلت ضرورة:

١ - التعرف على طبيعة التنظيمات العربية القائمة على شئون برامج محو الأمية وما يتصل بها من أنشطة تعليمية ومستوى كفاءتها.

٢ - تحديد المصادر التي يمكن الاستفادة منها في تمويل برامج محو الأمية سواء أكانت هذه المصادر محلية أم عربية أم دولية، وحجم الحاجة إليها بالنسبة لكل دولة من الدول العربية.

٣ - تشخيص الأوضاع التربوية والتعليمية في الوطن العربي - سواء بالنسبة للكبار أم الصغار - وتقييم الهياكل التعليمية القائمة بهدف رسم السياسة التعليمية بما يجعلها تستجيب للتغيرات العالمية وتحقق التنمية الشاملة.

٤ - تكامل أهداف محو الأمية مع أهداف المجتمع وفلسفته لكي تنال برامج وأنشطة محو الأمية اهتمام الأفراد والجماعات.

٥ - استثمار الموارد المتاحة من خلال تقديرها وتعبئتها واستخدامها الأمثل بما يسهم في التخلص من الفقد أو الهدر فيها.

٦ - الاستفادة من الخبرات الحياتية للأميين وارتباط البرامج بمجال العمل لما لهذا من أهمية في الاستفادة من المعينات البصرية والسمعية الحية في التعليم والإقلال من حجم المنفق في صناعة الوسائل المعينة عند التعامل مع هؤلاء الأميين بعيدا عن مجال عملهم.

٧ - أن البحث عن مصادر تمويل جديدة غير حكومية أصبح من أولويات التخطيط لبرامج محو الأمية في الدول العربية، ليس بهدف توفير الحد الأدنى من احتياجات هذه البرامج ولكن من أجل التجويد أيضا.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي؛ لأنه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات التي تهتم بدراسة واقع تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار ووصف هذا الواقع ثم تحليله، واستخلاص ما ورد في أدبيات البحث المتاحة وذات الصلة بموضوع الدراسة ثم عرضها وتوظيفها بالصورة التي تخدم أهدافها وتساؤلاتها، بغية التوصل إلى منهجية أو تصور مقترح يمكن من خلاله تفعيل تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية.

أدوات الدراسة

اقتضت طبيعة المنهج الوصفي أن تكون الأدوات المستخدمة في الدراسة مناسبة له؛ لذا فقد تم إعداد استبانة تحوي ٢٤ سؤالاً تغطي نسب الأمية والمستهدف منها ونسبته للسكان ونسب التسرب من برامج محو الأمية مع ربط ذلك بالتمويل الذي يتحدد بميزانية الوزارات وما يخصص منها لهذه البرامج، وكيفية الإنفاق على البرامج وهل هي مستقلة أم مستقطعة وحجم النمو السنوي فيها، وحجمها للإنفاق العام، وحجم إسهام القطاع الخاص والمنظمات والهيئات، وهل يوجد تفكير في إقامة شراكة حقيقية وفاعلة للإنفاق على برامج محو الأمية، ثم ما جدوى ما ينفق على هذه البرامج، وهل يدفع الدارسون رسوما دراسية، وأمور أخرى ترتبط بأجور المعلمين وغيرها. وتم عرض هذه الاستبانة

على ٤٠ شخصية أكاديمية من المتخصصين والمهتمين بحقل تعليم الكبار. وبعد الحذف والإضافة بناء على مرئياتهم، تكونت الاستبانة بوضعها الأخير من ١٩ سؤالاً.

إجراءات الدراسة

تسير الدراسة وفقا للخطوات التالية:

١ - إطار نظري يشتمل على:

- لمحة عن محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية يظهر الجهود المبذولة من جانب هذه الدول في محو الأمية.
- علاقة برامج محو الأمية وتعليم الكبار بالتنمية مع بيان مبررات الاهتمام بهذه البرامج.
- العوائد المنظورة وغير المنظورة لبرامج محو الأمية وأساليب ومناهج قياسها.
- مفهوم التمويل والإنفاق مع الإشارة إلى الطرائق والأساليب المستخدمة في تمويل التعليم.
- بيان دور المنظمات والهيئات غير الحكومية في تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

٢ - دراسة ميدانية يتم من خلالها عقد مقارنات بين دول الخليج العربي ودول المغرب العربي من حيث: أوضاع الأمية، والفئات المستهدفة وكم تمثل من إجمالي أعداد السكان، ونسب الرسوب والتسرب من البرامج، والموازنات المالية التي تخصص لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في كل من الإقليمين، وكم تعادل نسبتها من الموازنات الإجمالية لوزارات التربية، والتطورات التي طرأت على هذه الموازنات خلال السنوات العشر التي غطتها الدراسة، وأوجه الإنفاق، ودور القطاع الخاص والمجتمع المدني، وحجم إسهام

المنظمات العربية والإسلامية والدولية، وطبيعة الشراكة بين المؤسسات الرسمية وغير الحكومية، والرسوم الدراسية، ومرتبات المعلمين، وجدوى البرامج المقدمة.

٣ - طرح بعض الرؤى والتوصيات في نهاية الدراسة لتحسين وضعية التمويل في الدول التي هي محل الدراسة.

عينة الدراسة

تم تطبيق الاستبانة على مجموعتين من الدول هي دول الخليج العربي وتضم: المملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، والكويت، وقطر، والبحرين، وسلطنة عمان. ودول المغرب العربي وتضم: تونس، والمغرب، والجزائر، وموريتانيا. ولم يتم الحصول على المعلومات المطلوبة من ليبيا رغم كثرة الاتصالات، حيث تبين أن نشاط محو الأمية يكاد يكون شبه متوقف ولا توجد أجهزة معينة مباشرة به. وتم جمع المعلومات المطلوبة من هذه الدول رسميا، من خلال اللجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.

نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها

في ضوء المعلومات المستقاة من الاستبانة تمت مقارنة واقع برامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج بواقع البرامج المنفذة في دول المغرب العربي وذلك على النحو التالي:

١- بالنسبة للهياكل والهيئات المسئولة عن محو الأمية في الدولة

تعددت الهيئات المسئولة عن محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العشر؛ حيث خصصت بعض الدول لجاناً وإدارات مستقلة لصالح محو الأمية. ففي المملكة العربية السعودية، تم تخصيص لجنة عليا لمحو الأمية وتعليم الكبار، وأمانة عامة تابعة لوزارة

التربية والتعليم، وخصصت الكويت مراقبة تعليمية لهذا الغرض، أما سلطنة عمان فقد جعلت برامج محو الأمية تخضع لدائرة محو الأمية والتربية الخاصة. وخصصت كل من البحرين وقطر ودولة الإمارات العربية المتحدة، إدارة لمحو الأمية وتعليم الكبار ضمن وزارات التربية والتعليم، ويعد وضعها هامشيا ضمن منظومة الإدارة التعليمية.

وفي دول المغرب العربي، يقوم البرنامج الوطني لتعليم الكبار التابع لوزارة الشئون الاجتماعية التونسية بمحاربة الأمية، ويرأس هذا البرنامج كاتب دولة مكلف بالبرنامج الوطني لمحو الأمية. وتقوم مديرية محاربة الأمية التابعة لوزارة التشغيل والتكوين المهني والتنمية الاجتماعية والتضامن المغربية بهذه المهمة، وتم تطويرها مؤخرا إلى كتابة للدولة مكلفة بمحاربة الأمية. وفي الجزائر، يقوم الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار الذي يقع تحت وصاية وزارة التربية الوطنية الجزائرية، بالإشراف على مناشط وبرامج محو الأمية بالتعاون مع عدد من مؤسسات المجتمع المدني خاصة جمعية اقرأ، المحرك الأساسي لجهود محو الأمية في الجزائر. وفي موريتانيا، ومنذ سنوات عديدة، تم إنشاء كتابة دولة مكلفة بالتعليم الأهلي ومحو الأمية، ووضع هذا الهيكل على مستوى وزارة إدراكا من الحكومة الموريتانية بأهمية هذا النشاط المرتبط بتحقيق الوحدة الوطنية ودمج المواطنين غير الناطقين باللغة العربية بالنسيج الوطني.

يتضح من هذه المعلومات، أن أجهزة وهياكل برامج محو الأمية في دول الخليج، تندرج جميعها ضمن هياكل وزارات التربية والتعليم ولا تحظى بنوع من الاستقلالية سواء في صناعة قراراتها أو في تمويلها، وفي الغالب يعد وضعها هامشيا. في حين أن دول المغرب العربي تباينت في وجهة نظرها حول مسألة الإشراف على برامج محو الأمية. فالجزائر رأت استقلالية هذه المسألة عن الوزارات حيث أنشأت ديوانا وطنيا لمحو الأمية وتعليم الكبار يرتبط هيكليا بوزارة التربية، ولكن يتمتع بصفة استقلالية في صناعة قراراته وتمويله.

وفي إشارة لرفع مستوى هياكل محو الأمية، أنشأت المغرب كتابة دولة لمحو الأمية بمرتبة وزارة، يرأسها وزير يعين من قبل الحكومة، والأمر كذلك بالنسبة لتونس التي عينت بقرار رئاسي كاتب دولة مكلف بالبرنامج الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار. ويتضح من هذا كله، العناية الفائقة التي توليها دول المغرب العربي لمسألة محاربة الأمية وذلك من خلال ترقيتها للأجهزة المسؤولة عن تعليم الكبار ولنوعية القيادات التي تختارها للإشراف على هذه الأجهزة، وربما كان لزيادة نسب الأمية في هذه البلاد دور في هذا الاهتمام المتزايد من قبل صناع القرار.

ودراسة فاحصة لواقع برامج محو الأمية في دول المغرب العربي تبين أن الدور الأكبر لمحاربة الأمية تقوم به التنظيمات الشعبية أو مؤسسات المجتمع المدني، حيث تنشط في الجزائر والمغرب وتونس وموريتانيا جمعيات واعدة لمحاربة الأمية مثل جمعية اقرأ بالجزائر، وجمعية رباط الفتح وأبي رقراق في المغرب، والجمعية التونسية للتعلم مدى الحياة في تونس، وجمعية رابطة مدرسي محو الأمية في موريتانيا. ولقد كرمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذه الجمعيات تقديرا لأدوارها المتميزة في مجال تعليم الكبار. أما ما يتعلق بدور جمعيات المجتمع المدني في دول الخليج، فإن دورها لا يزال محدودا مقارنة بما هو عليه الواقع الحالي في دول المغرب العربي.

٢- بالنسبة لمحو الأمية ونسبة الأميين

نظراً لعدم استيفاء بعض الدول المختارة لبند عدد السكان فقد اقتصرت الدراسة على نسب الأمية والفئة المستهدفة في كل دولة ونسبتها للفئة العمرية، ويوضح الجدول رقم (١) هذه البيانات.

جدول رقم (١). نسبة الأمية في كل دولة ونسبة المستهدف محو أميتهم

م	الدولة	نسبة الأمية	الفئة المستهدفة	نسبة المستهدفين
	دول الخليج العربي			
١	الإمارات العربية المتحدة	٧ ٪	١٥ — ٤٥	٥ ٪
٢	الكويت	١١ ٪	١٠ -	١١ ٪
٣	قطر	١٣,٦ ٪	٩ — ٤٥	١٣,٦ ٪
٤	البحرين	١٥,٨ ٪	١٠ — ٤٤	٤,٩٣ ٪
٥	المملكة العربية السعودية	١٩,٦ ٪	١٠ -	١٣,١ ٪
٦	سلطنة عمان	٢٧,٣٤ ٪	١٥ — ٤٤	١٠,٧٥ ٪
	المتوسط لدول الخليج	١٥,٧ ٪	٩ -	٩,٧٣ ٪
	دول المغرب العربي			
١	تونس	٢٧ ٪	١٥ — ٤٩	٢٠,٥ ٪
٢	الجزائر	٣١,٩ ٪	١٠ — ٤٥	٢٣,٢ ٪
٣	المغرب	٦٦ ٪	١٥ -	٤٨,٠ ٪
٤	موريتانيا	٦٧,٤ ٪	١٠ -	٤٦,٧ ٪
	المتوسط لدول المغرب العربي	٤٨,١ ٪	١٠ -	٦٨ ٪

يتضح من الجدول ارتفاع نسبة الأمية في دول المغرب العربي إلى أكثر من ثلاثة أمثال النسبة في دول الخليج العربي، وذلك على الرغم من الأخذ في الاعتبار سن العاشرة كبداية لسن الأميين المستهدفين في دول المغرب العربي وسن التاسعة بالنسبة لدول الخليج.

وتشير نتائج الجدول إلى أنه على الرغم من أن نسب الأمية في دول الخليج العربي أدنى بكثير من نسب الأمية في العديد من الدول النامية بصفة عامة ودول المغرب العربي بصفة خاصة ؛ إلا أنه لا يمكن غض الطرف عنها. وبالنسبة لكل من دول الخليج ودول المغرب العربي، فإن هذه النسب تفرض ضرورة تقوية الجهاز التعليمي لسد منابع الأمية، كما تفرض ضرورة قيام اللجان والهيئات المسئولة عن محو الأمية بتشديد الرقابة لمنع

التسرب من برامجها ، وإزالة المعوقات الإدارية والإجرائية التي قد يعاني منها الأميون وتدفعهم لترك برامج محو الأمية أو عدم الالتحاق بها ، وأيضا إزالة تلك المعوقات الإدارية والإجرائية التي قد يعاني منها الجهاز التعليمي ؛ مع دعم وتفعيل دور هذا الجهاز لما لذلك من أهمية في سد منابع الأمية. ولعل تجربة دول المغرب العربي في ترقية أجهزة محو الأمية إلى مستوى كتابة دولة ، تدفع بدول الخليج العربي إلى دراسة ترقية الهياكل المسؤولة عن محو الأمية وإعطائها مزيدا من الحرية والاستقلالية في صناعة القرار والتمويل.

إن نسب الأمية في دول الخليج العربي رغم عدم خطورتها ، توضح أن نسبة كبيرة من سكان هذه الدول من البالغين من غير المتعلمين أو المتعلمين تعليما بسيطا يعانون من صعوبة إشباع حاجاتهم ورغباتهم الإنسانية التي يصعب إشباعها بدون الحراك الاجتماعي المتأتي عن طريق التعليم. ويواجه هذه الإشكالية ما يقارب نصف السكان من الدول المغاربية من البالغين ، وأنهم يعانون من التهميش الناجم عن انقسام المجتمع إلى قسمين : قسم لديه شيء ذو قيمة وهو التعليم الذي يساعد أفراده على الاتصال بالغير والتفاعل معهم واكتساب خدماتهم ، وقسم آخر لا يملك من حطام الدنيا إلا القليل الذي لا يخلصه من التقوقع والانطواء على نفسه أو صعوبة إشباع حاجاته. وهذا القول يدفع المسئولين إلى تحسين جودة الفرص التعليمية سواء المتاحة للصغار أم للكبار في برامج محو الأمية ، كما يدفعهم إلى توسيع نطاق هذه الفرص لتشمل المحرومين في المناطق النائية والبدوية والنساء ، وأيضا جذب نوعية أفضل من القائمين على برامج محو الأمية ؛ نوعية تؤكد جودة ما تقدمه من خدمات تعليمية ، ومن ثم تخطط لذلك بدقة متحملة نتائج قراراتها.

وتشير النتائج إلى اختلاف بداية ونهاية سن المستهدفين لمحو أميتهم ، حيث تبدأ في سن التاسعة في قطر وتتأخر سنة واحدة في كل من السعودية والبحرين والكويت والجزائر

وموريتانيا ثم تمتد في كل من السعودية والكويت وموريتانيا إلى ما بعد سن الشيخوخة وذلك في مقابل سن ٤٥ لباقي الدول المشار إليها، ومن المعتقد أن مرجع ذلك ما يفرضه التقدم العلمي المذهل وتضاعف المعارف بصورة ملحوظة - وبخاصة في العقدين الماضيين من القرن العشرين - من ضرورة التخلص من الأمية بكافة صورها الأبجدية والثقافية والتكنولوجية والدينية والبيئية ...إلخ، وهذا بدوره فرض على هذه الدول العربية - سواء الخليجية منها أم المغربية - ضرورة التخطيط لبرامج محو الأمية، محددة الأولويات الملحة، وراصدة لذلك الأموال والإمكانات المادية ،ومحبذة أصحاب الخبرة في هذا الشأن.

ولا يعني ما سبق أن الدول التي حددت الفئة المستهدفة من الأميين بالسن (١٥ - ٤٥) لم تضع في الحسبان الاعتبارات المشار إليها ؛ بل إن ارتفاع نسبة المستهدفين في هذه الدول يعد دليلا على زيادة الاهتمام، وإنما قد يرجع ذلك إلى بعض الحواجز والمعوقات المرتبطة بالعادات والتقاليد والأعراف المتوارثة والمرتبطة بكبار السن الذين تحدد مجال نشاطهم، وثبتت مهاراتهم واتجاهاتهم بصورة يصعب معها التغيير، أضف إلى ذلك رغبة هذه الدول في الاستفادة مما ينفق على هؤلاء الكبار (أكبر من ٤٥ سنة) والأصغر من سن ١٥ سنة في محو أمية الشباب الذين يستطيعون المساهمة في التنمية الشاملة والمتكاملة.

وفيما يتعلق بنسبة المستهدفين من إجمالي عدد السكان، يتضح أن متوسط نسبة السكان المستهدفين يبلغ ٦٨ ٪ في دول المغرب العربي، في حين تصل هذه النسبة إلى ٩.٧٣ ٪ في دول الخليج العربي. وهذا الأمر طبيعي نظرا إلى أمرين : أولهما زيادة عدد السكان في دول المغرب العربي من ناحية، وزيادة حجم أعداد السكان في دول المغرب العربي مقارنة بنظرائهم دول الخليج. وتبلغ أعلى نسبة للمستهدفين في المغرب العربي حيث بلغت

٤٨ ٪، وفي موريتانيا ٤٦٫٧ ٪، في حين بلغت في الجزائر وتونس ٢٣٫٢ ٪ و٢٠٫٥ ٪ على التوالي.

وفي دول الخليج، تبلغ أعلى نسبة للمستهدفين في قطر ١٣٫٦ ٪، وتليها المملكة العربية السعودية بنسبة ١٣٫١ ٪. وينبغي قراءة هاتين الإحصائيَّتين بدقة تبعا لاختلاف حجم عدد السكان والفئات المستهدفة، الأمر الذي بيَّن أن المستهدفين في المملكة يفوقون بكثير المستهدفين في قطر. وتبلغ أقل نسبة استهداف في دولة البحرين، حيث تبلغ ٤٫٩٣ ٪، وتليها دولة الإمارات العربية المتحدة ٥٪. وبشكل عام، يمكن القول: إن نسبة المستهدفين في برامج محو الأمية في دول المغرب العربية يعادل أضعاف المستهدفين في دول الخليج العربي.

٣- بالنسبة للتسرب والرسوب في برامج محو الأمية

التسرب والرسوب عاملان أساسيان من عوامل الهدر المالي، وزيادة نسبة أي منها يعد مؤشرا سالبا، له انعكاسات مالية واضحة. ولهذا السبب، ارتأى الباحث النظر إلى هذا المؤشر لمعرفة كيفية تأثيره على تمويل هذه البرامج. وتشير البيانات المستقاة إلى أنه على الرغم من الجهود المبذولة، وارتفاع نسبة المستهدفين لمحو أميتهم ؛ إلا أن هذه الجهود كثيرا ما تتحطم على صخور ارتفاع نسب التسرب والرسوب في برامج محو الأمية. ويوضح الجدول رقم (٢) نسب التسرب والرسوب في برامج محو الأمية (علما بأن نسبة الرسوب تم حسابها في معظم الدول من المتقدمين للامتحان وليس من إجمالي الملتحقين).

جدول رقم (٢). التسرب والرسوب في برامج محو الأمية

م	الدولة	نسبة التسرب	نسبة الرسوب	العائد من برامج محو الأمية (دارس)
	دول الخليج العربي			
١	المملكة العربية السعودية	١٢,٨ ٪	٨,٥ ٪	٧٨,٧ ٪
٢	سلطنة عمان	٢٤,٩ ٪	٤ ٪	٧١,١ ٪
٣	قطر	٢٥ ٪	١١,٣ ٪	٢٣,٧ ٪
٤	الإمارات العربية المتحدة	٣٦ ٪	١٠,٩ ٪	٥٣,١ ٪
٥	البحرين	٢٧,٩ ٪	٢٥,٤ ٪	٤٦,٧ ٪
٦	الكويت	٥٠ ٪	١٢,٥ ٪	٣٧,٥ ٪
	المتوسط لدول الخليج	٢٩,٥ ٪	١٢,١ ٪	٥٨,٤ ٪
	دول المغرب العربي			
١	الجزائر	٢٧ ٪	١٥ – ٤٩	٢٠,٥ ٪
٢	تونس	٣١,٩ ٪	١٠ – ٤٥	٢٣,٢ ٪
٣	المغرب	٦٦ ٪	١٥ -	٤٨,٠ ٪
٤	موريتانيا	٦٧,٤ ٪	١٠ -	٤٦,٧ ٪
	المتوسط لدول المغرب العربي	٤٨,١ ٪	١٠ -	٦٨ ٪

تشير نتائج الجدول إلى أن نسب التسرب من برامج محو الأمية تراوحت بين ٥,٠٤ ٪ كحد أدنى في الجزائر وبين ٥٠ ٪ كحد أقصى في الكويت بمتوسط ٢٢,٨ ٪ بالنسبة لدول العينة، وأن متوسط نسب التسرب في دول الخليج العربي تفوق نسب التسرب من برامج محو الأمية في دول المغرب العربي (١٦,١٤ ٪).

أما بالنسبة للرسوب فإن نسب الراسبين - سواء في دول الخليج أم في دول المغرب العربي - تقل كثيرا عن نسب التسرب وذلك باستثناء دولة المغرب التي تزيد فيها نسبة

الراسبين عند المقارنة بنسبة المتسربين من برامج محو الأمية، وبهذه النسبة تحتل المغرب المركز الخامس من حيث استمرار ونجاح الأميين في برامج محو الأمية وذلك عند المقارنة بالجزائر وتونس والسعودية وسلطنة عمان.

وتبين الإحصائيات هذه، أن نسب التسرب والرسوب تشكل خطرا حقيقيا يواجه برامج محو الأمية نتيجة للهدر الكبير الذي تحدثه في بنية النظام. فمتوسط نسبة الهدر المترتب على هذه الإشكالية في دول الخليج العربي يبلغ ٤١،٦ ٪، في حين يبلغ متوسط هذا الهدر ٢٥،٨٧٪ في دول المغرب العربي. وقد يعكس هذا الخلاف ولو بصورة أولية مدى التفوق النسبي في رعاية مسألة ضبط الجودة النوعية لهذه البرامج المقدمة في دول المغرب العربي مقارنة بدول الخليج العربي.

ويلاحظ من الجدول أن نسب الرسوب تتراوح بين ٤ ٪ كحد أدنى في سلطنة عمان و٢٥،٤ ٪ في البحرين كحد أعلى بمتوسط ١٢،١٪، وعلى الرغم من أن الجزائر لم تشر إلى نسبة الرسوب أو أنها لا تعرض المواصلين لدراستهم للرسوب، إلا أن متوسط نسبة الرسوب في دول المغرب العربي بلغ ٩،٧٣ ٪ مما أدى إلى انخفاض نسبة الرسوب للدول العشر إلى ١٠،٩٢ ٪.

ومن حيث مردودية هذه البرامج، يتراوح متوسط المردود من برامج محو الأمية ما بين ٥٨،٤ ٪ كحد أدنى بالنسبة لدول الخليج و٧٤،١٣ ٪ كحد أقصى بالنسبة لدول المغرب العربي بمتوسط مقداره ٦٦،٣ ٪، وهذا المردود يصل حده الأدنى في الكويت حيث يصل إلى ٣٧،٥ ٪. ويعكس هذا الاختلاف الفوارق في الكفاءة الداخلية لبرامج محو الأمية في هذه الدول، حيث إن الكفاءة النوعية تبدو أفضل في دول المغرب العربي مقارنة بدول الخليج، وإن كان هذا الأمر بحاجة إلى دراسة مستقلة لتقصي هذه المسألة. ورغم تدني هذا المردود، إلا أن المردود الحقيقي يكمن في مدى قدرة هذه الأنظمة على تأمين عدم رجوع

هذه النسب إلى الأمية مرة أخرى من خلال متابعة وتمكين هذه الفئة من المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) بالإضافة إلى المهارات الحياتية.

٤- نسبة ما يخصص لبرامج محو الأمية إلى ما يخصص للتعليم العام

تتطلب المقارنة بين المخصصات المالية لبرامج محو الأمية وبين المخصصات المالية للتعليم العام الأخذ في الاعتبار حجم المستفيدين في كل فئة، والقوانين الملزمة لتعليم فئة بصورة إجبارية تلتزم بها الدولة، ومدى مساهمة الجهود التطوعية والمصادر الأخرى للتمويل في النوعين، وتوحيد نوع العملة (الدولار)، وغيرها من المؤشرات الأخرى.

فمن المعروف أن نسبة الأفراد في سن التعليم من بداية التعليم الأولى أو الابتدائي وحتى نهاية التعليم الثانوي تمثل ما بين ٣٠ ٪ و٤٠ ٪ من عدد سكان المجتمع، وهذه النسبة تلتزم الدول العشر التي هي موضوع الدراسة بتعليم ما يقرب من ٨٠ ٪ منهم، بينما تلتزم هذه الدول بمحو أمية ٦٩,٥ ٪ من الأميين البالغ نسبتهم ٢٠ ٪ تقريبا من السكان، وهذا المؤشر يلزم الدول العشر بأنها إذا رصدت في ميزانيتها لبرامج محو الأمية ١٠٠ دولار فإنها لابد أن ترصد للتعليم قبل العالي ٤٠٠ دولار على الأقل باعتبار أن تكلفة السنة متساوية في جميع سنوات التعليم قبل الجامعي، فإذا أخذنا في الاعتبار أن الأميين يدرسون لبعض الوقت (ما بين ٢ إلى ٤ ساعات بمتوسط ٣ ساعات يوميا) فإن المبلغ الأخير المرصود للتعليم ما قبل العالي يجب أن يتضاعف أي ٨٠٠ دولار يضاف إلى ذلك ما تحرم منه المدارس العامة من تمويل تنفرد به برامج محو الأمية، وأيضا ما يتوافر لبرامج محو الأمية من إمكانية الاستفادة من فصول ومدارس التعليم وبمراعاة بعض هذه الاعتبارات يمكن المقارنة بين الإنفاق على النوعين في الدول العشر وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣). تمويل برامج محو الأمية مقارنة بتمويل التعليم قبل العالي

م	الدولة	ميزانية التعليم	ميزانية محو الأمية	النسبة
	دول الخليج العربي			
١	المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم)	١١.٢٣٢.٤٠٨.٨٠٠	٤٧.٧٠٦.٧٦٧	٪ ٠.٤٣
٢	الكويت	١.٧٦٣.٠٠٠.٠٠٠	٢.٠٧٠.٥٠٠	٪ ٠.١٢
٣	الإمارات العربية المتحدة	١.٠٤٠.٠٠٠.٠٠٠	١٦.١٦٠.٠٠٠	٪ ١.٥٥
٤	قطر	٤٥٨.٧٦٦.٥٥١	١.٣٨٢.٤١٠	٪ ٠.٣
٥	البحرين	٣٧٥.١٥٠.٠٠٠	٢.٢٣٢.٤٧٧	٪ ٠.٦٠
٦	سلطنة عمان	٧٦٩.٣٤٣.٤١٨	١.١٠٩.٦٩٤	٪ ٠.١٥
المجموع		١٥.٦٣٨.٦٦٨.٧٦٩	٧٠.٦٦١.٨٤٨	
المتوسط لدول الخليج		٢.٦٠٦.٤٤٤.٧٩٥	١١.٧٧٦.٩٧٥	٪ ٠.٤٥
	دول المغرب العربي			
١	موريتانيا	٢٩.٤٨٨.٠٤٠	٨٧٩.٦٥٥	٪ ٢.٩٨
٢	الجزائر	١.٦٩٦.٤٦٦.٢٤٧	٤.٥٠٧.٩١٨	٪ ٠.٢٧
٣	تونس	١.٠٤٥.٦٣٥.٤٨٤	٢.٢٠٢.٠٨٠	٪ ٠.٢١
٤	المغرب	٢.٣٢٢.٢٢٢.٣٠٠	٤.٦٠٤.٩٤٣	٪ ٠.٢٠
المجموع		٥.٠٩٣.٨١٢.٠٧١	١٢.١٩٤.٥٩٦	
المتوسط لدول المغرب العربي		١.٢٧٣.٤٥٣.٠١٧	٣.٠٤٨.٦٤٩	٪ ٠.٢٤
إجمالي موازنات التربية لكافة الدول محل الدراسة		٢٠.٧٣٢.٤٨٠.٨٤٠		
إجمالي الموازنات المخصصة لمحو الأمية في الدول محل الدراسة			٨٢.٨٥٦.٤٤٤	
نسبة موازنات محو الأمية بالنسبة للموازنات العامة المخصصة للتعليم في الدول محل الدراسة			٪ ٠.٤٠	

يتضح من الجدول أن الدول العربية التي هي محل الدراسة، تخصص (٨٢,٨٥٦,٤٤٤ دولاراً) أي ما يقرب من ٠,٤٠ ٪ من ميزانيتها المخصصة للتعليم لصالح برامج محو الأمية وتعليم الكبار. وأن هذه النسب تتراوح بين ٠,٢٤ ٪ في دول المغرب العربي، و٠,٤٥ ٪ في دول الخليج العربي. ويبلغ إجمالي ما تخصصه دول الخليج لبرامج محو الأمية (٧٠,٦٦١,٨٤٨ دولاراً) وبمتوسط مقداره (١١,٧٧٦,٩٧٥ دولاراً). وتخصص دولة الإمارات العربية المتحدة نسبة ١,٥٥ ٪ من ميزانية التعليم لبرامج محو الأمية، تليها البحرين بنسبة ٠,٦٠٪، والمملكة العربية السعودية بنسبة ٠,٤٣ ٪، وقطر ٠,٣٠ ٪، وسلطنة عمان ٠,١٥ ٪، والكويت ٠,١٢ ٪.

وبشكل عام، يوضح الجدول رقم (٣) أن المملكة العربية السعودية مقارنة بجميع الدول التي هي محل الدراسة، تخصص أعلى موازنة لبرامج محو الأمية حيث تخصص (٤٧,٧٠٦,٧٦٧) مليون دولار أي ما يقارب ٥٧,٥٧ ٪ من إجمالي الميزانيات التي تخصصها جميع الدول التي هي محل الدراسة مجتمعة. وتليها دولة الإمارات العربية المتحدة التي تخصص (١٦,١٦٠,٠٠٠) مليون دولار أي ما يعادل ١٩,٥٠ ٪ من الميزانيات التي تخصصها جميع الدول مجتمعة. وتأتي المغرب في المرتبة الثالثة من حيث المخصصات حيث تخصص (٤,٦٠٩,٩٤٣) ثم الجزائر في المرتبة الرابعة بتخصيص (٤,٥٠٧,٩١٨) على التوالي.

ويلاحظ أن أقل الدول توفيرا للموازنات هي موريتانيا حيث تبلغ موازنة محو الأمية لديها (٨٧٦,٦٥٥). ولعل هذه الاختلافات في الموازنات تفسر في ضوء الإمكانيات الاقتصادية لهذه الدول وفي حجم الاختلافات السكانية، وفي ضوء الاختلافات في مدى تدخل المجتمع المدني في معالجة إشكالية الأمية، حيث يلاحظ أن تدخل المجتمع المدني في دول المغرب العربي أكبر بكثير مما هو عليه الحال في دول الخليج. ولعل هذه الناحية تخفف

كثيرا من العبء الملقى على كاهل الدول، الأمر الذي يؤدي بدول المغرب العربي إلى تخصيص اعتمادات أقل لبرامج محو الأمية.

ويتضح من الجدول رقم (٣)، أن ما تخصصه دول المغرب العربي لصالح برامج محو الأمية ١٢،١٩٤،٥٩٦ دولاراً، أي ما يقرب من ٠،٢٤ ٪ من الميزانيات المخصصة للتعليم. وحسب المعلومات المتوافرة، فإن أعلى نسبة لصالح برامج محو الأمية تخصصها موريتانيا حيث تبلغ ٢،٩٨ ٪ تليها الجزائر التي تخصص ٠،٢٧ ٪، ثم تونس ٠،٢١ ٪، والمغرب ٠،٢٠ ٪. وتعكس هذه الإحصائيات الأهمية العالية التي توليها موريتانيا لهذه المسألة، حيث احتلت أعلى نسبة توليها أي دولة من الدول المشاركة في الدراسة لبرامج محو الأمية. فالموازنة المخصصة لبرامج محو الأمية رغم محدوديتها، إلا أنها في إطار حجم الميزانية العامة للدولة تعد مخصصاً مجزياً وعالياً.

ويلاحظ من الجدول السابق، أن الدول العربية المشاركة في الدراسة، ترصد أكثر من (٢٠،٧٣٢،٤٨٠،٨٤٠ دولاراً) سنوياً من ميزانياتها للإنفاق على التعليم ما قبل الجامعي. وعلى الرغم من ارتفاع مقدار ما تنفقه هذه الدول، إلا أن المبلغ يمثل ٩ ٪ و١٢ ٪ من الموازنة العامة لجملة موازنات هذه الدول، وأقل من ٤ ٪ من دخلها القومي وذلك في مقابل ١٤ - ١٧ ٪ من الدول المتقدمة وأكثر من ٥،٥ ٪ من الدخل القومي للدول المتقدمة. كما يلاحظ أن هذه الدول ترصد لبرامج محو الأمية مبلغ (٨٢،٨٥٦،٤٤٤ دولارا) سنويا بنسبة ٠،٤٠ ٪ من موازناتها المخصصة للتربية والتعليم، وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة بما ينبغي أن يرصد لهذا الهدف.

ولعله من الإنصاف أن نوضح في هذا الصدد أن الموازنات المذكورة في هذه الدراسة لا تشمل كافة ما يخصص لبرامج محو الأمية، إذ إن هذه الدراسة لا تغطي إلا الموازنات التي تخصصها الوزارات الرئيسية المسؤولة عن نشاط محو الأمية في كل دولة من الدول

المشاركة في الدراسة، مع العلم أنه في كل دولة من الدول توجد مؤسسات أخرى لم تدخل ضمن إطار هذه الدراسة. فالكثير من وزارات الداخلية والدفاع والثقافة والقطاع الخاص تقوم بأدوار كبيرة وتخصص موازنات لأنشطة محو الأمية. كما أن المنظمات الشعبية ومؤسسات المجتمع المدني خاصة في بلاد المغرب العربي تخصص موازنات مقدرة لهذه الأنشطة. فالنتائج الواردة في هذه الدراسة لا بد أن تقرأ إذن، مع الأخذ بعين الاعتبار هذه المحددات للدراسة.

وبشكل عام، تشير نتائج الدراسة إلى أن الميزانية المخصصة لمحو الأمية في تزايد مستمر، حيث تتزايد هذه الميزانيات في كل من السعودية والكويت والإمارات وسلطنة عمان، كدول خليجية، وتونس والمغرب وموريتانيا، كدول مغاربية، وذلك في مقابل قيام دولة قطر برصد أربعة ملايين ريال قطري سنويا كقيمة ثابتة، وتذبذب ما ترصده البحرين والجزائر لهذا الغرض من مبالغ. وتشير النتائج إلى أن نسبة النمو المتوقع في الموازنات المخصصة لمحو الأمية تبلغ ١٥,٦ ٪ سنويا بالنسبة لدول الدراسة ككل. أما عن أوجه إنفاق هذه المبالغ، فيوضحها الجدول رقم (٤).

يتضح من الجدول أن الدول العربية تنفق ما يقرب من ٨٤,٤ ٪ كرواتب وأجور ومكافآت للهيئة التعليمية والعاملين في مجال محو الأمية، وهذا البند أساسي بالنسبة لكل الدول التي أشارت النسب المئوية المخصصة لكل وجه من أوجه الإنفاق للموازنات المخصصة لمحو الأمية، وأن هذا البند يصل إلى ١٠٠ ٪ في سلطنة عمان التي تخصص للبنود الأخرى موازنات مستقلة، وتصل إلى حدها الأدنى في تونس ٦٢,٨٪ والتي ترصد للتجهيزات أكثر من ربع هذه النسبة وتشاركها موريتانيا هذا التوجه، وبصفة عامة يحتل بند التجهيزات المرتبة الثانية من حيث الاهتمام.

جدول رقم (٤). بنود الصرف على برامج محو الأمية

م	الدولة	رواتب وأجور ومكافآت العاملين ٪	التدريب ٪	بحث علمي ٪	تجهيزات ٪	مكافآت للدارسين ٪
	دول الخليج العربي					
١	المملكة العربية السعودية	٨٦.٥	٣.٣	٣.٣	٣.٣	٣.٥
٢	الإمارات العربية المتحدة	٩٥.٥	١.٠	- - - - -	٣.٠	٠.٥
٣	الكويت	٧٩.٦	٥.٥	٠.٥	١.٨	٢.٦
٤	قطر	٩٩.٦	٠.١	٠.١	٠.١	٠.١
٥	البحرين	٩٧.٠	٠.٧٩	٠.٦٤	٠.٧٩	٠.٧٩
٦	سلطنة عمان	١٠٠.٠	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -
	المتوسط	٩٤.٧	١.٨	٠.٧٥	١.٥	١.٢٥
	دول المغرب العربي					
١	تونس	٦٢.٨	٦.٥	٠.٢	١٥.٥	١٥
٢	موريتانيا	٦٥.٠	٤.٠	٦.٠	٢٠.٠	٥.٠
٣	الجزائر	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -
٤	المغرب	٩٨.٠	- - - - -	- - - - -	٢.٠	- - - - -
	المتوسط	٧٤.١	٤.٢	٢.١	١٠.٨	٨.٨

في المرتبة الرابعة ما يخصص لتدريب المعلمين والعاملين بأجهزة وفصول محو الأمية، حيث يخصص لهذا البند ٣٪ من جملة الإنفاق على برامج محو الأمية، وهذه النسبة تصل حدها الأقصى في كل من تونس والكويت وحدها الأدنى في قطر.

وينال الإنفاق على البحث العلمي المرتبة الأخيرة من بنود الإنفاق، حيث تخصص الدول العربية ١,٤٪ في المتوسط للإنفاق على بحوث محو الأمية؛ ومن هذا المنطلق يجب أن تراعي المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية والإسلامية تخصيص جزء أكبر من الموازنات المخصصة لمحو الأمية للإنفاق على البحث العلمي والتدريب يأتي بعدهما ما يرصد لتشجيع الدارسين من أموال وبخاصة في الدول العربية ذات الظروف الاقتصادية الصعبة.

٥- الشراكة في تمويل برامج محو الأمية

للوقوف على مدى مشاركة الحكومة والقطاع الخاص والمجتمع المدني والهيئات الدولية والإسلامية والإقليمية تم تخصيص ثمانية أسئلة توضح مدى استقلالية الميزانية المخصصة لمحو الأمية وحجم النمو السنوي فيها، والأسباب الكامنة وراء زيادتها أو تخفيضها، ونسبة ما تخصصه الدولة لمحو الأمية مقارنة بالمنصرف الإجمالي على أنشطة وبرامج محو الأمية، ودرجة إسهام كل من القطاع الخاص والمنظمات التربوية العربية أو الإسلامية أو الدولية، وهل يوجد عمل منظم ودؤوب لاستقطاب دعم وتمويل لأنشطة محو الأمية تقوم به بعض الجهات؟ وهل توجد شراكة حقيقية وفاعلة بين المؤسسات الرسمية وغير الحكومية للعمل والتعاون في مجال محو الأمية؟

وتشير نتائج الاستبانات أن ٥٠٪ من الدول العربية تخصص ميزانية مستقلة للصرف على برامج وأنشطة محو الأمية، وذلك في مقابل ٣٠٪ يعتمد الإنفاق فيها على هذه البرامج على استقطاع جزء من ميزانية بعض الوزارات والهيئات كما في السعودية

والإمارات والمغرب، هذا ولم توضح باقي الدول إن كانت المخصصات المالية لبرامج محو الأمية مستقلة أم مستقطعة من موازنات أخرى.

وعلى الرغم من ثبات الميزانية المخصصة لبرامج محو الأمية في بعض الدول، واتجاه البعض الآخر إلى تخفيض هذه الميزانية نتيجة تناقص نسبة الأمية فيها إلا أن الاتجاه العام يشير إلى نمو الميزانية المخصصة لبرامج وأنشطة محو الأمية بمقدار ١٥,٦ ٪ سنويا، وهذه النسبة تزداد في دول المغرب العربي إلى ٢١,١ ٪ مقابل ١٠,١٣ ٪ في دول الخليج.

وتبرر الدول المغربية اتجاهها إلى زيادة المخصصات المالية لأنشطة وبرامج محو الأمية برغبتها في تنشيط أو تفعيل حملاتها ضد الأمية بما يسهم في انخفاض نسبتها وبما يحقق النمو الاقتصادي والاجتماعي، بينما تبرر الدول الخليجية هذا الاتجاه بالرغبة في الارتقاء بالمستوى التعليمي المقدم للأميين، وتوفير فرص التعليم للجميع، وتحسين الأداء وتطويره، وتعديل الخطط الحالية، وتطوير التدريب، وتوظيف البحث العلمي، وتطبيق التجارب الدولية، وتغطية الحملات الميدانية، وتغطية التوسع في تجربة الدورات المكثفة والمواد المترابطة وبرنامج التربية الأسرية المطبق في البحرين.

أما عن إسهام الحكومة في الإنفاق على برامج محو الأمية فإن النتائج تشير إلى قيام دول الخليج بتغطية ٧٣,٨ ٪ من نفقات هذه البرامج وذلك في مقابل ٤٥,٠٢ ٪ بالنسبة للدول العربية المغربية الأربع، ومن هذا المنطلق تسهم الهيئات الدولية والإسلامية والعربية والقطاع الخاص بنسبة ٥٥ ٪ تقريبا وذلك في مقابل ٢٦,٢ ٪ في دول الخليج العربي، وهذه النسبة من الأموال يتم إنفاقها على محو أمية العاملين في القطاع الخاص، وتدريب العاملين والمعلمين وتكاليف المؤتمرات والمهمات الرسمية الداخلية والخارجية، وإيجار وتأثيث بعض المباني، والإنفاق على البحوث واشتراكات الصحف والمجلات،

والمكافآت التشجيعية لبعض الدارسين المتميزين، وطباعة كتب محو الأمية واستقدام الخبراء.

ونتيجة لقيام بعض المؤسسات والهيئات الوطنية لأعمال منظمة ودؤوبة لاستقطاب دعم وتمويل أنشطة برامج محو الأمية - مثال ذلك ما قامت به اللجنة الوطنية البحرينية لمحو الأمية ومديرية محاربة الأمية في المغرب والمجتمع المدني الجزائري - استفادت بعض الدول من الدعم المقدم من الصندوق العربي لمحو الأمية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واليونسكو، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، والبنك الإسلامي للتنمية، والبنك الدولي، واليونسيف.

وعلى الرغم من هذه الجهود إلا أنه لا توجد شراكة حقيقية بين القطاع الحكومي والمجتمع المدني والهيئات الدولية والقطاع الخاص على الأقل في الإمارات وقطر وسلطنة عمان، وأن هذه الشراكة محدودة في السعودية والكويت وقاصرة على بعض التبرعات والهبات، وأنها من المنتظر أن تزداد فعاليتها في البحرين نتيجة الشراكة في تحديد الأميين ومواقعهم وتقويم المناهج والبرامج المقدمة للدارسين والعمل على تطويرها ثم إبلاغ الجهات الأهلية والخاصة للقيام بدورها في هذا المجال.

ويختلف الوضع بعض الشيء في دول المغرب العربي، حيث سعت المغرب منذ عام ١٩٩٨ إلى تنفيذ برنامج واسع المدى لدعم المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال محو الأمية تشرف عليه وزارة التشغيل والتكوين المهني والتنمية الاجتماعية والتضامن، وتشارك ما يقرب من ١٥٠ جمعية مجتمع مدني جزائرية مع الحكومة في محاربة الأمية. وتستفيد موريتانيا من أنشطة المنظمات الوطنية والتعاونيات والمؤسسات الرسمية بالتعاون مع المفوضية وبعض الهيئات الدولية في تقديم خدمات وبرامج لتفعيل أنشطة محو الأمية. وأخيرا تتخذ تونس من الشراكة منطلقا لتنفيذ البرنامج الوطني لتعليم الكبار، حيث

يشارك في حملات محو الأمية كل من المجلس الوطني لتعليم الكبار، واللجان الجهوية والمحلية والاستشارية الوطنية والجمعيات الأهلية المتخصصة في تعليم الكبار كالجمعية الوطنية للتعليم مدى الحياة والجمعيات المحلية، والهياكل الحكومية وغير الحكومية، والجمعيات التنموية. وكما أشرنا سابقا، فإن هناك حركة واعدة وناشطة لمحاربة الأمية على مستوى المجتمع المدني في كل من الجزائر والمغرب وتونس وموريتانيا. وتقوم هذه المؤسسات إما منفردة أو في إطار شراكة رسمية مع القطاع العام بتنفيذ برامج لمكافحة الأمية، ولا تخلو هذه الشراكات المجتمعية من الأبعاد السياسية التي توجهها.

٦- جدوى برامج محو الأمية

للوقوف على جدوى البرامج والأنشطة المقدمة في مجال محو الأمية تم تخصيص أربعة أسئلة الأول منها عن هذه البرامج أمجدية هي أم لا؟ وما أسباب تدني هذه الجدوى إن وجدت؟ ويسأل الثاني عن استرداد القائمين على هذه البرامج لجزء من تكلفتها كرسوم يدفعها الدارسون، أما الثالث فقد خصص لما يدفع للمعلم من رواتب ومكافآت وفي ضوء هذه الأسئلة الثلاثة تم الاستفسار عن إمكانية تفعيل هذه البرامج وجعلها ذات جدوى اقتصادية أعلى.

وتشير النتائج إلى أن برامج محو الأمية مجدية بالنسبة لخمس دول خليجية بنسبة ٨٣.٣ ٪ وأنها غير مجدية في البحرين لأنها لا تعود على الدارس بعائد اقتصادي ملموس رغم ما يحصل عليه العامل في الحكومة من حوافز مادية وترقيات إذا تم محو أميته، وأن البرامج الحالية لا تساعد الدارس على امتلاك المهارات العملية المؤهلة له في شق طريقه والاعتماد على نفسه في توفير موارده الحياتية، وفي المقابل تقرر الدول المغربية - باستثناء تونس التي تركت هذا السؤال دون بيانات - أن برامج محو الأمية مجدية لتمحورها حول

النشاط المهني للمستفيدين أو الأنشطة المدرة للدخل الذي يجعلها تساهم بشكل كبير في التنمية وبخاصة في المغرب، ومن ثم فهي في حاجة إلى دعم مستمر من المنظور الجزائري.

ونظراً لقيام كل دولة من الدول العربية بالعبء الأكبر في تمويل برامج محو الأمية، حيث تقوم بدفع رواتب المدرسين والتي تصل في المتوسط إلى ٥٥٣ دولاراً شهرياً بالنسبة لدول الخليج العربي و٢٦٠ دولاراً في دول المغرب العربي في المتوسط، أو إتاحتها الفرصة للقطاع الخاص أو المجتمع المدني أو الهيئات الدولية أو الإسلامية أو العربية في تكوين شراكة مع الحكومة من أي نوع؛ لذا لا يتحمل الدارس في أي دولة خليجية أو مغربية نفقات مقابل محو أميته اللهم إلا تكلفة الوقت الضائع في تعليمه وانتظامه في برامج محو الأمية يضاف إلى ذلك تكاليف الانتقال والتي كثيرا ما تعوض من خلال المكافآت التشجيعية.

وتضمنت استبانة الدراسة سؤالا مفتوحا طلب فيه من الدول إبداء مرئياتها حول الإجراءات الواجب اتخاذها لضبط جودة البرامج وتحسين مردوديتها. وتلخص النقاط التالية مجمل الردود الواردة في هذا الصدد:

١ - زيادة الوعي ببرامج محو الأمية من خلال الحملات الإعلامية والاتصال الجماهيري والشخصي. (الكويت).

٢ - تشجيع الباحثين وأصحاب الفكر وغيرهم لإجراء البحوث وتوظيف نتائج بحوثهم في تطوير البرامج واستحداث الأنشطة الفعالة. (الكويت).

٣ - توفير فرص عمل للمتحررين من الأمية. (الكويت).

٤ - التخطيط لتلبية احتياجات الأميين من البرامج التعليمية وتنويع هذه البرامج في ضوء ذلك. (عمان والمغرب).

٥ - تكليف المؤسسات والشركات والهيئات بمحو أمية العاملين فيها تحت إشراف الوزارات المعنية بالتعليم أو هيئات مستقلة تخصص لهذا الغرض. (السعودية).

٦ - تفعيل دور المجتمع المدني والمؤسسات غير الحكومية وتشجيع التطوع من أجل إيجاد التمويل المناسب لمشاريع محو الأمية وتعليم الكبار. (الإمارات).

٧ - إيجاد مراكز تدريبية في جميع المناطق يتم من خلالها تقديم دورات تدريبية وتأهيلية للخريجين من برامج محو الأمية لضمان عدم الارتداد للأمية، وأن تركز هذه الدورات على الجوانب المهنية التي تعود على الدارس بمردود اجتماعي وأسري وعائد مادي. (السعودية).

٨ - استعمال التقنيات الحديثة للتعليم عن بعد في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وذلك لضمان عدم الارتداد للأمية. (تونس).

٩ - التركيز على محو الأمية الوظيفي والمهني. (موريتانيا).

١٠ - تقويم برامج محو الأمية وتدعيمها باستمرار. (الجزائر).

١١ - ربط الدارس في مرحلة محو الأمية وفي مرحلة المتابعة بنظام التكوين المستمر والتكوين المهني أو الحرفي بما يسهم في تأهيله. (المغرب).

١٢ - تطعيم برامج محو الأمية ببرامج عملية تؤهل الدارس لتعلم القراءة والكتابة والحساب من خلال مهارات النجارة والحدادة والسمكرة وعمل الورش. (البحرين).

ربط محو الأمية بالتدريب على استخدام الحاسوب ،وبالمهارات الحياتية المتصلة بالتربية الأسرية في الأنسجة والملابس وتحضير الأطعمة والعناية بالطفل وتخطيط الميزانية المنزلية والتوعية الصحية.. الخ. (البحرين).

٧ - خلاصة النتائج

أسفرت الدراسة التحليلية والميدانية عن النتائج التالية :

١ - ترتفع نسبة الأمية في دول المغرب العربي إلى أكثر من ثلاثة أمثال النسبة في دول الخليج العربي. حيث يبلغ متوسط نسبة الأمية في الدول الخليجية ١٥,٧ ٪، في حين تبلغ ٤٨,١ ٪ في الدول المغاربية. وتبلغ نسبة السكان المستهدفين من برامج محو الأمية ٣٤,٦ ٪ في دول المغرب العربي، وتصل هذه النسبة إلى ٩,٧٣ بالنسبة لدول الخليج. ولعل الاختلافات في متغيري نسب الأمية وتعداد السكان هو الذي يفسر هذا الاختلاف في نسب الفئات المستهدفة من برامج محو الأمية.

وعلى الرغم من الموازنات المقدرة التي تخصص لبرامج محو الأمية في هذين والجزأين من الوطن العربي، إلا أن نسب الهدر والتسرب تحد إلى حد كبير من الفاعلية المالية ونوعية البرامج، حيث يبلغ متوسط نسبتي التسرب والرسوب في دول الخليج العربي ٢٩,٥ ٪ و١٢,١٪ على التوالي، في حين تبلغ هذه النسب ١٦,١٤ ٪ و٩,٧٣ ٪ على التوالي في دول المغرب العربي. ويوضح ذلك أن الكفاءة النوعية الداخلية لبرامج محو الأمية في دول المغرب العربي أفضل مما هي عليه في دول الخليج. وتدل هذه النسب المرتفعة للهدر على قصور جوانب التعبئة الحقيقية للإمكانات المتوفرة، والذي أوضح عن نفسه في صور ارتفاع نسب الهدر والتسرب.

٢ - تخصص الدول العربية المشاركة في الدراسة مبلغ ٨٢,٨٥٦,٤٤٤ دولارا سنويا لصالح برامج محو الأمية أي ما يعادل ٠,٤٠ ٪ من موازناتها المخصصة للتربية والتعليم، وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة لما ينبغي أن يرصد لهذا الهدف وهو الذي تحدده الدراسات بنسبة ١٢,٥ ٪.

٣ - تخصص دول المغرب العربي ٠,٢٤٪ من ميزانية التربية والتعليم لصالح برامج محو الأمية، وتعد موريتانيا رغم قلة الاعتمادات المادية التي تخصصها لبرامج محو الأمية، أعلى دولة عربية مشاركة في الدراسة من حيث نسبة ما تخصصه لبرامج محو الأمية من إجمالي الميزانية العامة للتربية. إذ تخصص ٢,٩٨٪ من ميزانية التعليم لبرامج محو الأمية ويفسر ذلك في ضوء الهدف الإستراتيجي الرامي إلى دمج غير الناطقين بالعربية في موريتانيا بالنسيج الاجتماعي والثقافي لتحقيق الوحدة الثقافية في المجتمع. وتخصص دول الخليج العربي نسبة ٠,٤٥٪ من موازنات التعليم لصالح برامج محو الأمية. ويبدو أن النقص الواضح في النسب التي تخصصها دول المغرب العربي يعود إلى التدخلات الكثيرة التي يقوم بها المجتمع المدني في هذا الإطار، الأمر الذي يخفف العبء نوعا ما على المؤسسات الحكومية.

٤ - على الرغم من ارتفاع نسبة ما تنفقه الدول العربية من ميزانياتها على التعليم ما قبل العالي، إلا أن ما يخصص من إنفاق حكومي لبرامج محو الأمية لا يتعدى ٠,٤٠ ٪ من هذه الميزانيات، وعلى الرغم من زيادة هذه الميزانيات سنويا في معظم دول الدراسة، إلا أنها تمثل نسبة ضئيلة بالمقارنة لما ينبغي أن يرصد لمحو الأمية في هذه الدول وهو ١٢,٥ ٪ على الأقل.

٥ - في إطار المعلومات المستقاة من هذه الدراسة، فإن المملكة العربية السعودية مقارنة بالدول العربية التي هي محل الدراسة، تخصص أكبر اعتمادات مالية لمسألة محو الأمية. ويبلغ ما تخصصه المملكة من اعتمادات (٤٧,٧٠٦,٧٦٧) مليون دولار أي ما يقرب من ثلثي ما تخصصه جميع الدول العربية التي هي محل الدراسة من اعتمادات، وتليها دولة الإمارات العربية المتحدة حيث تخصص (١٦,١٦٠,٠٠٠) مليون دولار أي ما يعادل ١٩,٥٠ ٪ من إجمالي الاعتمادات المخصصة لمحو الأمية في جميع الدول التي هي محل الدراسة. وتحتل المغرب والجزائر المرتبة الثانية من حيث ما يخصص من اعتمادات. أما

أقل الدول من حيث تخصيص الاعتمادات فهي موريتانيا وإن كانت هي الأعلى من حيث النسبة والتناسب، حيث تبلغ مخصصات موريتانيا لبرامج محو الأمية ٢,٨٩ ٪ من إجمالي الموازنة المخصصة للتعليم، وهذه نسبة لا تتفوق على النسب التي تخصصها كل الدول المشاركة في الدراسة.

٦ - تشير النتائج إلى نمو الميزانية المخصصة لبرامج محو الأمية بمقدار ١٥,٦ ٪ سنويا بالنسبة لدول الدراسة ككل، وأن ٥٠ ٪ من هذه الدول تخصص ميزانية مستقلة للصرف على هذه البرامج والأنشطة رغبة منها في تفعيل أو تنشيط حملاتها ضد الأمية من جهة، والارتقاء بالمستوى التعليمي المقدم للأميين من جهة أخرى.

٧ - تنفق الدول العربية ما يقرب من ٨٤,٤ ٪ من الميزانيات المخصصة لمحو الأمية كرواتب وأجور ومكافآت للهيئة التعليمية والعاملين في مجال محو الأمية، وتأتي تكلفة التجهيزات في المرتبة الثانية، ثم ما يخصص لتشجيع الدارسين من مكافآت، بينما يأتي ما يخصص للبحث العلمي - رغم أهميته - في المرتبة الأخيرة من بنود الإنفاق.

٨ - تتعدد مصادر التمويل وتختلف من دولة عربية إلى أخرى، ورغم هذا التعدد، إلا أن التمويل الحكومي يأتي في المقدمة من حيث الحجم والاستقرار، وذلك لأن الاعتماد على الضرائب المستقطعة من الرواتب والأجور والدخول والتبرعات وصناديق الزكاة والهبات، وما يدفعه الأميون مقابل تعليمهم، والمنح والقروض، وإسهامات المجتمع المدني، وما يقدمه التعاون الدولي والإقليمي، وتنازل الدول الصناعية المتقدمة عن جزء من ديونها لمساعدة الدول النامية في حملاتها ضد الأمية وغيرها من المصادر الأخرى لا يوفر مصادر مستقلة لتمويل برامج محو الأمية.

٩ - يغطي التمويل الحكومي ٧٣,٨ ٪ من نفقات برامج وأنشطة محو الأمية في الدول الخليجية وذلك في مقابل ٤٥,٠٢ ٪ بالنسبة للدول المغربية ،ومن هذا المنطلق تسهم

باقي مصادر التمويل بنسبة ٢٦,٢ ٪، و٥٥ ٪ على الترتيب، وهذه النسبة يتم إنفاقها في الغالب على محو أمية العاملين في القطاع الخاص، وتدريب العاملين والمعلمين، وتكاليف المؤتمرات والمهمات الرسمية، والإنفاق على البحوث، وطباعة كتب محو الأمية، واستقدام الخبراء.

١٠ - إن تمحور برامج محو الأمية حول النشاط المهني للمستفيدين أو الأنشطة المدرة للدخل في بعض الدول يجعلها مجدية لإسهامها بشكل كبير في التنمية، بينما تكون غير مجدية بالنسبة للدول التي لا تعود فيها هذه البرامج على الدارس بعائد اقتصادي ملموس، أو التي لا تساعد الدارس على امتلاك المهارات العملية المؤهلة له في شق طريقه، والاعتماد على نفسه في توفير موارده الحياتية.

١١ - يقتصر التمويل الأسري على التكاليف المتصلة بالملبس والمأكل والمواصلات والأدوات وتكلفة الوقت الضائع في التعليم خشية من عزوف الأميين عن الالتحاق ببرامج محو الأمية أو تسربهم منها، أو قلق الدارسين ومن ثم رسوبهم وعدم الاستفادة من برامج وأنشطة محو الأمية.

١٢ - تعد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة والمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، واليونسيف من أكثر المنظمات التي تلعب دورا مهما في تمويل بعض أنشطة محو الأمية وإن كانت أنشطة محو الأمية لا تعد ذات أولوية حقيقية لدى هذه المنظمات. فأنشطتها لا تعدو أن تكون محفزة للدول ولكن لا يمكن الاستناد عليها لإحداث تغيير حقيقي في خريطة محو الأمية في أي من الدول.

١٣ - إن الرغبة في تخصيص موازنات مقدرة، ومرونة أكبر في تسيير أجهزة محو الأمية، وعدم إخضاعها للأفكار والفلسفات السائدة في وزارات التربية والتعليم، دفع

بعض الدول لإخضاع هذه البرامج للإشراف المستقل لهياكل مستحدثة وعالية المستوى، بهدف تحويل الهيئات المسئولة عن محو الأمية إلى بيت خبرة له القدرة على التخطيط والتقويم لبرامجها بعيدا عن التعقيدات البيروقراطية التي تعوق تحركاتها.

١٤ - تشير البيانات المتوافرة في الدراسة إلى الارتفاع النسبي في أجور المدرسين العاملين في برامج محو الأمية، حيث يبلغ متوسط مكافآت المدرسين ٥٥٣ دولارا شهريا في دول الخليج العربي، و٢٦٠ دولارا في دول المغرب العربي. ولا يتحمل الدارسون في أي دولة خليجية أو مغاربية نفقات دراستهم إلا تكاليف الانتقال ومستلزمات الدراسة باستثناء الكتب، والوقت الذي ينفقونه في التعلم، مع العلم أن كلا هاتين المجموعتين توفران حوافز مادية محدودة لتعويض ما يشتريه الدارسون من مستلزمات.

١٥ - أوضحت الدراسة أن هناك تطورات نوعية واضحة على بنية الهياكل المشرفة عل إدارة برامج محو الأمية، حيث تجاوزت هذه الدول الصيغ الإدارية الكلاسيكية وتبنت هياكل متطورة انتشلت برامج محو الأمية من الوضع الهيكلي الهامشي الذي نشأت فيه. ويتضح ذلك من خلال إنشاء كتابات الدولة بمستوى وزارة في كل من المغرب وموريتانيا، وإنشاء الديوان البرنامج الوطني لمحو الأمية بمرتبة وكالة وزارة في تونس والذي يحظى باستقلالية إدارية ومالية منذ إنشائه تقريبا، في حين ظلت الهياكل الإدارية في دول الخليج هامشية. إن هذه الوضعية المتطورة لهياكل برامج محو الأمية مكنت من تحسين فرص التمويل والاستقلالية في صناعة القرار، ولعل هذه المسألة تخضع للدراسة والبحث من قبل المسؤولين عن التعليم في دول الخليج العربي.

١٦ - أشارت نتائج الدراسة إلى غياب طرق وأساليب تشجيع الأميين على الالتحاق ببرامج محو الأمية والاستمرار فيها واجتياز متطلباتها، وأن السبب في ذلك يعزى نسبيا إلى ضعف مصادر التمويل اللازمة لتحقيق التعبئة المجتمعية، ولعدم توفير

حوافز تعزز استمرارية الدارسة في البرامج المخصصة لهم، وبطبيعة الحال مع عدم وجود شراكة فاعلة بين القطاعات المسؤولة عن التنمية يمكن من خلالها التعاون في ميدان القضاء على الأمية.

١٧ - أوضحت الدراسة أن دور المجتمع المدني والتنظيمات الشعبية لعبت دورا أكبر في تمويل برامج محو الأمية في المغرب العربي مقارنة بما هو عليه الحال في دول الخليج. فلقد برزت في كل من المغرب وتونس وموريتانيا والجزائر توجهات تدعو إلى تعميق المشاركة بين الدولة والمجتمع المدني في تنفيذ برامج محو الأمية، وأبرمت العديد من الاتفاقيات في هذا الإطار. والملاحظ أن القطاع الخاص في كل من دول المغرب العربي والخليج العربي لا يزال قاصرا في تدخلاته لعلاج إشكاليات محو الأمية.

١٨ - يلاحظ أن المنظمات العربية والإسلامية والدولية وبنوك التمويل العربية والإسلامية قد قدمت تدخلات مقدرة في هذا الميدان بيد أن أحد الإشكاليات التي تحد من تدخلات هذه الجهات يعزى إلى أن المسؤولين عن إدارات برامج محو الأمية لا يحسنون في كثير من الحالات التعرف على آلية عمل هذه المنظمات وطرق استقطاب الدعم والتمويل منها خاصة فيما يتعلق بإعداد وثائق ومشروعات التمويل التي يمكن أن تقبل من هذه المنظمات.

١٩ - تعد برامج محو الأمية مجدية بالنسبة لخمس دول خليجية بنسبة ٨٣,٣ ٪، وأنها غير مجدية في البحرين لأنها لا تعود على الدارس بعائد اقتصادي ملموس. وفي المقابل تقرر دول المغرب العربي - باستثناء تونس التي تركت هذا السؤال دن بيانات - أن برامج محو الأمية مجدية لتمحورها حول النشاط المهني للمستفيدين أو الأنشطة المدرة للدخل وهذا يجعلها تساهم بشكل كبير في التنمية وبخاصة في المغرب.

٢٠ - إن الرغبة في جعل برامج وأنشطة محو الأمية ذات جدوى اقتصادية يتطلب زيادة الوعي بهذه البرامج من خلال الحملات الإعلامية، والاستفادة من نتائج البحث العلمي في تطوير هذه البرامج، وتوفير فرص عمل للمتحررين من الأمية ،وتلبية احتياجاتهم من البرامج التعليمية، وتفعيل دور المجتمع المدني والمؤسسات غير الحكومية، وتقديم دورات تدريبية وتأهيلية للخريجين، واستعمال التقنيات الحديثة للتعليم عن بعد، والتركيز على محو الأمية الوظيفي من خلال تطعيم البرامج بجوانب عملية وحرفية مع التدريب على استخدام الحاسوب، وتقويم برامج محو الأمية باستمرار.

التوصيـــــات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١ - دعوة الدول المشاركة في هذه الدراسة إلى إعداد خطط قطرية لمحو الأمية يتم في ضوئها تحديد الأهداف الكمية والنوعية المراد تحقيقها، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الاسترشاد بالخطة العربية لتعليم الكبار، والخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية، والتي سبق أن اعتمدتها الدول العربية مجتمعة. وينبغي أن تحدد هذه الخطط الالتزامات المالية المطلوبة عبر سنوات تنفيذ الخطة والجهات التي سوف تتحمل هذه النفقات.

٢ - دعوة الدول المشاركة في هذه الدراسة إلى بحث إمكانية توظيف التقانة الحديثة خاصة تقنيات التعليم عن بعد لتخفيض الأعباء الملقاة عليها خاصة في مجال تدريب معلمي محو الأمية وافتتاح الفصول الدراسية في المناطق الجغرافية النائية.

٣ - دعوة الدول المشاركة في هذه الدراسة إلى إخضاع القيادات العاملة في أجهزة وهياكل محو الأمية لدورات تدريبية مكثفة في مجال " استقطاب الدعم والتمويل للأنشطة

التي يقومون بها "، خاصة ما يتعلق بإعداد الوثائق التمويلية. ولعل هذه الدول تطلب من المنظمات العربية والإسلامية والدولية وإقامة دورات تدريبية لتحقيق هذا الهدف.

٤ - دعوة الدول العربية المشاركة في هذه الدراسة إلى توفير موازنات مالية تتناسب مع إشكالية الأمية في كل دولة، ويتطلب هذا الأمر تنسيقا محكما بين وزارات التربية والأجهزة المسؤولة عن محو الأمية ووزارات المالية والاقتصاد الوطني ليتم وضع اعتمادات مناسبة في صلب موازنة الدولة لهذه الإشكالية، حيث إن الموازنات المخصصة الآن لا يمكن لها أن تسهم إلا إسهاما متواضعا في محاربة الأمية. وينبغي مراعاة أثر التضخم السنوي في كل دولة عند إعداد ميزانيات برامج محو الأمية.

٥ - دعوة الدول العربية إلى اتخاذ بعض التدابير والإجراءات للحد من ظاهرتي الرسوب والتسرب اللتين تحدان من كفاءة وفاعلية المجهودات الرامية إلى تخفيض نسب الأمية وبالتالي تحقيق الوصول إلى الأهداف المرجوة.

٦ - دعوة الدول العربية المشاركة في هذه الدراسة إلى تعزيز مجهوداتها في توفير حوافز تشجيعية مادية ومعنوية مبتكرة تساهم في مشاركة المستهدفين في هذه البرامج واستمرارهم فيها. ولعل الموازنات المخصصة لبرامج محو الأمية تشمل مخصصات للتعبئة الاجتماعية ولمساندة الدارسين، خاصة وأن معظمهم من ذوي الدخول المالية المتواضعة.

٧ - دعوة الدول العربية المشاركة في هذه الدراسة إلى إحداث وحدات تعنى بمسألة ضبط الجودة النوعية في برامج محو الأمية، بحيث تعنى هذه الوحدات بالمسائل المرتبطة بالتوثيق والتقويم وطرح المبادرات الجديدة، وتقويم الجودة، والبحث عن البدائل المؤدية إلى تطوير وتحديث أنشطة محو الأمية. وبصورة أخرى، يمكن أن تعتبر هذه الوحدات بمثابة خزان تفكير يساعد هذه الأجهزة على التطوير والتحديث.

٨ - دعوة الدول العربية المشاركة في الدراسة إلى مراجعة مناهجها وخططها الدراسية، بحيث تجعلها متمحورة حول الأنشطة القرائية والمهنية والحياتية، ومتسقة مع ما هو معمول به في الساحة الدولية، وبحيث تتمكن هذه البرامج من تحقيق ربط عضوي مع برامج التنمية، وتكون مغرية وذات فائدة للمشاركين فيها. أما البرامج المعتمدة فقط على البعد القرائي، فإن الأحداث قد تجاوزتها لعدم ارتباطها الحقيقي مع مجهودات التنمية.

٩ - دعوة الدول العربية إلى إيلاء عناية أكبر بمسألة البحث العلمي لارتباط هذه المسألة بالتحديث والتطوير. فلقد انتهى الوقت الذي يتم فيه التطوير والتغيير بناء على الظن أو الحدس أو التجربة الشخصية، وحل محله تطوير يقوم على البحث والدراسة والتقصي والتحليل.

١٠ - دعوة الدول المشاركة في هذه الدراسة، خاصة دول الخليج العربي، إلى فتح قنوات أكبر للمشاركة مع الأطراف الرئيسية المسؤولة عن مجهودات التنمية خاصة المجتمع المدني والقطاع الأهلي والخاص. إذ إن مشاركة جميع هذه الجهات يؤدي إلى ضخ أموال إضافية تساهم في تحريك مسألة تعليم الكبار في كل دولة من هذه الدول.

١١ - دعوة الجهات المسؤولة عن برامج محو الأمية في الدول المشاركة في هذه الدراسة، إلى التفكير في الاستفادة من مشروعات الوقف، وعوائد الزكاة، والضرائب المستحقة على المشروعات التربوية لتوفير بعض الأموال التي يمكن أن تسهم في ترقية مجهوداتهم.

١٢ - دعوة المنظمات العربية والإسلامية والدولية إلى تعزيز مخصصاتها لبرامج محو الأمية وإلى تعميق الدعم الفني المالي الذي تقدمه للدول المشاركة في هذه الدراسة.

١٣ - دعوة الدول العربية المشاركة في الدراسة إلى إنشاء صناديق لمحو الأمية تكون بمثابة وعاء وطني لجمع التبرعات والهبات الرامية إلى تنفيذ برامج لمحو الأمية محددة المعالم وواضحة الأهداف ومتفق بشأنها.

١٤ - دعوة الدول العربية المشاركة في هذه الدراسة إلى بحث إمكانية الاستفادة من طلاب وخريجي كليات التربية من غير الموظفين للقيام بمسؤولية محو الأمية نظير مكافآت معقولة تؤدي بالتالي إلى تخفيض النفقات وتقليل كلفة هذه البرامج. ولعل الدول العربية تستفيد من تجربة جمهورية مصر العربية وتونس في هذا الميدان.

١٥ - دعوة الأجهزة المسؤولة عن برامج محو الأمية إلى إعداد برامج وظيفية لمحو الأمية تنطلق من المهن أو الحرف والأنشطة المدرة للدخل بصورة ترتبط فيها برامج محو الأمية وآلياتها باحتياجات المواطنين المتغيرة.

١٦ - دعوة الدول العربية المشاركة في الدراسة إلى بحث إمكانية سن تشريعات تلزم القطاع الخاص بافتتاح فصول دراسة لمنسوبيه، ولتوفير موازنات تستقطع من ضرائبه وتخصص لبرامج محو الأمية.

١٧ - دعوة الدول العربية المشاركة في هذه الدراسة إلى إنشاء لجان تنسيقية عليا تشارك فيها القطاعات الحكومية والخاصة والأهلية ومؤسسات المجتمع المدني. ويكون من بين الحلقات التي تدرسها هذه اللجنة، ملف تمويل برامج محو الأمية. ولعل هذه اللجنة التنسيقية تمكن من منع الازدواجية وتقلل الكلفة وتعزز التعاون بين جميع الشركاء في عملية التنمية.

١٨ - دعوة الدول العربية المشاركة في هذه الدراسة إلى اتخاذ ما تراه من إجراءات وتدابير بغية تصعيد ملف محو الأمية إلى أعلى المستويات السياسية، وبحيث يتمكن هذا الملف من الحصول على العناية التي تحظى بها ملفات أخرى مثل الاقتصاد والأمن

والتسلح. فما لم تستطع الجهات المسؤولة عن التعليم من الارتقاء بملف محو الأمية إلى مستوى الملفات السياسية الساخنة، فإن حدوث تغيير حقيقي في وضعية هذا الملف ستكون مسألة صعبة للغاية.

١٩ - دعوة الدول العربية المشاركة في الدراسة إلى الانفتاح بصورة أكبر على المنظمات العربية وبيوت المال العربية لاستقطاب بعض التمويل المساند لأنشطتها وبرامجها.

٢٠ - دعوة الدول المشاركة في هذه الدراسة إلى بحث إمكانية الاقتراض من صندوق النقد العربي أو البنك الدولي أو صندوق الإنماء الاقتصادي والاجتماعي أو البنك الإسلامي للتنمية، بغية تنفيذ مشروعات عملاقة في ميدان محو الأمية. فمجال محو الأمية حري بأن يحظى بهذه العناية وهذا الاهتمام.

٢١ - دعوة الدول المشاركة في الدراسة إلى تشجيع قيام الجمعيات والمنظمات المحلية غير الحكومية، وتساندها ماديا قدر الإمكان لتقوم بالأدوار المطلوبة منها، على أن تنضوي كل الجمعيات المحلية في كل دولة تحت مظلة منظمة أم تتولى مسألة التنسيق والتعاون والمؤازرة بين هذه الجمعيات.

٢٢ - دعوة الدول العربية إلى اعتماد سياسة واضحة بما يتعلق بتنوع برامجها بصورة دورية مستمرة تطلع من خلالها على إنجازاتها وتحدياتها، بغية التأكد من جدوى هذه البرامج واقتراح سياسات بديلة إن لزم الأمر لتجويد هذه البرامج وتحسين عوائدها.

٢٣ - إقامة منتديات لمناقشة النجاحات والإخفاقات في ميدان محو الأمية، بحيث تكون هذه المنتديات منتديات حوارية سنويا لرسم الرؤى والتوجهات التي ينبغي أن تحكم مسيرة برامج محو الأمية، وأن تبحث هذه المنتديات في المسائل المرتبطة باستقطاب الموارد اللازمة لتنفيذ الرؤى المتبناه.

المراجـــــــع

[١] زاهر، ضياء الدين. "*الكلفة والتمويل في نظم التعليم العربية : منظور مستقبلي*". ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٠م.

[٢] اليونسكو. "*التقرير النهائي للمؤتمر الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية*". المؤتمر العربي الأول حول التعليم للجميع، القاهرة، ٢٠٠٠م.

[٣] عبد الجواد، عبد الله السيد. *الوظائف الاقتصادية والاجتماعية للتربية والتخطيط لإنجاحها*. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي، ١٩٨٨م.

[٤] عمار، حامد. *اقتصاديات التعليم*. القاهرة: المركز العربي للبحث والنشر، ١٩٨٤م.

[٥] جاسم، علاء الدين. *محو الأمية والتنمية*. محو الأمية وخطط التنمية الشاملة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م.

[٦] Woodhall, M. "Economics of Education". *The International Encyclopedia of Education*, (Oxford: Pergamon Press), Vol. 3, 1995.

[٧] عبد العظيم، حمدي. "*العلاقة بين الأمية والإنتاج والدخل القومي*". الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وقضايا الوطن الكبرى، القاهرة: الهيئة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٩٤م.

[٨] Pascharopoulos, G. and Woodhall, M. *Education for Development and Analysis of Investment Choices*. New York: The World Bank, 1985.

[٩] النوري، عبد الغني. *اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية*. الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٨م.

[١٠] عبد الجواد، عبد الله السيد وآخرون. *التربية المقارنة والإدارة التعليمية*. أسيوط: كلية التربية، ٢٠٠٣م.

[١١] عمارة، بثينة حسنين. *العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري*. القاهرة: دار الأمين، ٢٠٠٠م.

[١٢] Naisbitt, John and Aburdene, Patricia. *Megatrands* 2000. London: Pan Books Ltd., 1990.

[١٣] أوستيفيت، سيفين. عشر سنوات بعد جومتين". *مستقبليات*، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو، ع ١١٣، مارس، ٢٠٠٠م.

[١٤] عبد الجواد، عبد الله السيد وآخرون . *قراءات في أصول التربية*. أسيوط : كلية التربية.

[١٥] حداد، وديع . "عولمة الاقتصاد وتكوين المهارات وأثرها على التعليم". *مستقبليات*، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، العدد ١٠٥ ، المجلد ٢٧ ، ١٩٩٧م.

[١٦] ولسون، ديفيد . "إصلاح التعليم الفني والمهني والتدريب في عالم العمل المتغير". ترجمة مجدي مهدي علي، *مستقبليات*، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، العدد ١١٧ ، المجلد ٣١، مارس، ٢٠٠١م.

[١٧] Stanovnik, T. "The Returns to Education in Slovenia". *Economics of Education Review*, 16, No. 4, Oct. 1997.

[١٨] Robst, J. M. "Overeducation in the U. S.: An Evaluation of its Economic Impact and its Relationship to College Quality, Individual Ability, and Job Duration". *D. A. I. A.*, 1994.

[١٩] زكري، لورنس بسطا وآخرون . *دراسات في إصلاح سياسات ونظم التعليم في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يونيو، ٢٠٠٠م.

[٢٠] علام، صلاح الدين محمود . *تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٥م.

[٢١] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . "*ندوة تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار*". الكويت ١٣-١٧ إبريل، تونس: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨٠م.

[٢٢] نوير، محمد جمال . *تخطيط وتمويل وتقويم تعليم الكبار : علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م.

[٢٣] نصار، سامي محمد وفهد عبد الرحمن الرويشد. "*اتجاهات جديدة في تعليم الكبار*". الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠٠م.

[٢٤] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . "*الحولية العربية لمحو الأمية : دراسة تحليلية عن تطور محو الأمية في الوطن العربي ١٩٩٩/٢٠٠٠*". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٢م.

[٢٥] الصالحي، نجدت قاسم . "*دور القرار السياسي في المواجهة الشاملة للأمية*". ندوة تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار المنعقدة في الكويت. الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨٠م.

[٢٦] Louriel, Sylvan. "Does Education Need Strategic Planing?". In: *The Prospects for Education Planing,* Paris: UNESCO, IIEP, 1990.

[٢٧] العولقي، حسن أبو بكر فريد . "*تجارب محلية وعربية ودولية كمصادر وبدائل لتمويل التعليم*". دراسة مقدمة إلى اجتماع تمويل التعليم في دول الخليج وسبل تنميته، الكويت، ١٩٩٨م.

[٢٨] الطعمة، مانع ومحمود داود . "*دور العملية التعليمية في التنمية في الخليج العربي*". *مجلة الخليج العربي*، تصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، المجلد ٢٥، العددان ٣ و٤، ١٩٩٣م.

[٢٩] نور الدين، سامي عبد السميع . *دعم العلاقة بين المجتمع ومؤسسة التعليم في ضوء بعض الخبرات الأجنبية*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٩م.

[٣٠] عبد الجواد، عبد الله السيد. *المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية*". أسيوط : جولد فنجرز، ١٩٨٣م.

[٣١] السنبل، عبد العزيز بن عبد الله . "*الانعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز* العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار – المجلد العاشر ، العدد ٣٤ ، يوليو ٢٠٠٤ مستقبل التربية – القاهرة ، ٢٠٠٣م.

[٣٢] تيلاك، جانديالا ب. ح. " *التعليم والفقر في جنوب أسيا* ". *مستقبليات*، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، العدد ٤٦ ، المجلد ٢٩ ، ديسمبر، ١٩٩٩م.

[٣٣] شعير، يسرية مغازي . " اقتصاديات التعليم ومحاولة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم الجامعي في مصر ". *رسـالة ماجستير*، جامعة القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٨٢م.

[٣٤] عبد الرحمن، هاني . *تمويل التعليم العالي في الأردن*. عمان (الأردن): الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

[٣٥] عبد الله، إسماعيل صبري . " تمويل التعليم العالي ". *مجلة التربية المعاصرة*، مصر: العدد ٤٢، السنة ١٣ ، يوليو، ١٩٩٦م.

[٣٦] السبيعي، نورة خليفة. " تمويل التعليم الجامعي والعالي صيغة التقليد والبديلة ". *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، السنة ١١ ، ١٩٩٤م.

[٣٧] الخشاب، عبد الله يوسف ومجذاب بدر العناد. " الجامعة المنتجة : مبرراتها وسبل تطبيقها في التعليم العالي في الوطن العربي ". *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ديسمبر، ١٩٩٧م.

[٣٨] فرحان، ماجد وحسن علي خربوش. "أزمة تمويل التعليم الجامعي : الواقع والحلول المستقبلية - حالة الأردن". *مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر*، في الفترة من ١٣ -١٥ ديسمبر ١٩٩٨، كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

[٣٩] البحيري، خلف . " تمويل التربية الخاصة في مصر، الصعوبات والمصادر الجديدة". *المؤتمر العلمي الثالث : قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي*، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، ١٣-١٤ مايو، ٢٠٠٢م.

[٤٠] Nch, Jacqueline Eddleblute. “Study of Funding and Expenditure Trends in Texas Community Colleges”. *D. A. I. A.*, 47, No. 5, (1986).

[٤١] Janet, C. and Siegfried, E. “Public University Fundraising.” *The ERIC*, E399974, 1996.

[٤٢] Tsang, Mun C. “Financial Reform of Basic Education in China.” *Economics of Education Review*, 15, No. V, (1996).

[٤٣] براي، مارك . " تمويل التعليم العالي : الأنماط والأبحاث والاختيارات". *مستقبليات*، المجلد ٣٠، العدد ٣، سبتمبر. تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، ٢٠٠٠م.

Financing Literacy Education in the Arab World : A Comparative Study

Abdulaziz Alsunbul

Deputy Director General of ALECSO – Tunis.

Abstract. The purpose of this study was to explore the patterns of financing literacy education programs in the Arab world. The study aimed at exploring the governmental and civic society's financial allocations to literacy efforts in the Moroccan and Arabian Gulf countries. As well, the study looked into the phenomena of attrition and repetition (failure) since these two indicators have great impact on financing and quality effectiveness.

The researcher utilized a descriptive methodology since it is the best for this kind of study. To conduct the study, the researcher developed a questionnaire consisting of 24 items covering all areas of the research. Data were collected via the National Commissions of Unesco in all participating countries.

The study revealed that Arab countries participating in this study allocate (82,856,444) dollars annually for literacy programs. This allocation represents 0.24 % of the total budget allocated for basic and secondary education in these countries which means that these countries allocate very little budgets for the cause of literacy. According to international standards, countries should allocate 12.5 % of its total budget of education to the literacy efforts.

The study showed that Saudi Arabia compared to the rest of countries in this study, allocates the largest proportions of budgets to the literacy efforts. Saudi Arabia allocates 47,706,767 dollars annually to the cause of literacy which represents two thirds of all Arab annual expenditures in the field of literacy. Mauritania was found to be allocating the least budget to the field of literacy. However, proportion wise it was found that Mauritania allocates 2.89 % of its education budget to literacy. This figure is unprecedented in all countries of this study. The study showed that the growth of literacy budgets in the Arab world reaches 15.6 % annually.

Concerning expenditures, the study showed that 84.4 % of the budget is spent on salaries and rewards for the teaching staff. Expenditure on scientific research comes at the bottom of the expenditure ladder. Concerning the role of civic society's contribution to literacy efforts, the study showed that civic society organizations were more active in the Moroccan countries than their Arabian Gulf counterparts. The active role of civic society organizations in the Moroccan countries might have led the Moroccan governments to allocate lesser budgets to literacy education than their Arabian Gulf counterparts.

توجهات البحوث العلمية في مجال تعليم العلوم الشرعية في جامعة الملك سعود

محمد محمد سالم * و محمد فهد البشر**

**أستاذ مشارك **أستاذ مساعد*

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/١/٤هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/٤/٢٥هـ)

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى تعرف توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث تصنيف مجالاتها العامة، وموضوعاتها داخل كل مجال، والمراحل الدراسية التي اهتمت بها، ومنهجيتها، وأدواتها. وذلك لتطوير وتوجيه مسيرة البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا.

وقد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- إن المجالات البحثية من حيث اهتمام الباحثين بها جاء ترتيبها عل النحو التالي: المقررات والكتب المدرسية، ثم التدريس، ثم الطالب، ثم المشرف التربوي، ثم المعلم، ثم التقويم التربوي، ثم الأنشطة التربوية، وأخيراً المنهج.

- إن اهتمام الباحثين بالمراحل الدراسية جاء على الترتيب التالي: المرحلة المتوسطة، ثم المرحلة الثانوية، ثم المرحلة الابتدائية، ثم كليات التربية، ثم كليات المعلمين، وأخيراً الكليات والمعاهد العسكرية. في حين لم يعد أي بحث عن الكليات والمعاهد الفنية.

- إن استخدام الباحثين للمناهج البحثية جاء على الترتيب التالي: المنهج الوصفي، ثم المنهج التجريبي.

- لم يستخدم أي بحث المناهج البحثية التالية: المنهج الوثائقي، المنهج الحقلي، المنهج السببي المقارن، المنهج الارتباطي، المنهج التتبعي.

- إن الأدوات التي استخدمها الباحثون في إعداد بحوثهم تركزت على الاستبانة تلاها الاختبار ثم بطاقة تحليل المحتوى. في حين لم تستخدم البحوث أداتي المقابلة والملاحظة.

مقدمة

يعد البحث العلمي من الوظائف الأساسية للجامعة، بل إن بعض الجامعات العالمية فصلت نشاطها في البحث العلمي عن نشاطها التعليمي، ومن هنا كان تركيزها على الدراسات العليا أكثر من غيرها.

"والنظرة الشاملة للوظيفة البحثية للجامعة، تقول بأنها تهدف إلى تنمية المعرفة وتطويرها، وذلك من خلال اشتغال الأساتذة بالبحث وتدريب طلاب الدراسات العليا عليه، ومن خلال توفير الكتب والمراجع لهم، والاهتمام بالمعامل وأجهزتها وجعلها في متناول أيديهم" [٣٩، ص ٧٨].

ويظهر من خلال تحليل اتجاهات مؤسسات التعليم العالي على مدى الثلاثين عاما الماضية أن الأعمال الأساسية للتعليم العالي ترتبط وستظل مرتبطة بالموضوعات الأربعة التالية [١١، ص ٣٦٧]:

- إيجاد معلومات جديدة (وظيفة البحث).
- تدريب عاملين مؤهلين تأهيلاً عالياً (الوظيفة التربوية).
- توفير الخدمات للمجتمع.
- الوظيفة الأخلاقية وهي تتضمن النقد الاجتماعي.

وبالإضافة إلى ذلك وكنتيجة للروابط الوثيقة بالمجتمع فإن مؤسسات التعليم العالي حسب طبيعتها ملتزمة بالتوافق الدائم مع الاتجاهات الاجتماعية. وبتعبير آخر أنها تحيا في حالة تغيير دائم.

ووجود العلم وتقدمه مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالبحث، فالثروة العلمية التي تمتلكها البشرية اليوم جاءت عن طريق البحث وحده [٣٩، ص ٧٨].

هذا والبحث العلمي عنصر مهم وحيوي في حياة الجامعة كمؤسسة علمية وفكرية، حيث إنه من أهم المقاييس المتداولة لدى قيام الجامعات بدورها القيادي في المجالات العلمية والمعرفية، كما أن سمعة الجامعات مرتبطة بالأبحاث التي تنشرها.

ومع تأسيس جامعة الملك سعود عام ١٣٧٧هـ كأول جامعة في المملكة العربية السعودية، كان اهتمامها بالدراسات العليا والبحث العلمي واضحا، حيث إن من أهدافها في هذين المجالين: تهيئة الفرص أمام الموهوبين من الطلاب لمواصلة دراساتهم العليا في كل ميادين التخصص المختلفة، والقيام بدور إيجابي في ميدان البحث الذي يسهم في تقدم الفنون والآداب والعلوم والابتكارات، وإيجاد حلول علمية لمتطلبات الحياة والاتجاهات التقنية في المجتمع، وتنمية التأليف الذي يسخر لخدمة العلم لإظهار الفكر الإسلامي، وتمكين المملكة العربية السعودية من أداء دورها القيادي في بناء الحضارة الإنسانية القائمة على المبادئ السامية للإسلام. [١٦، ص ٢٩٧].

ونظراً لأن البحث في العلم التربوي، في الوقت الحاضر يمر بفترة مزدهرة نتيجة للأهمية القصوى التي تحتلها الآن عملية التعليم، الأمر الذي أفرز عدداً من القضايا والاتجاهات التي تجمع بينها خصائص مشتركة، على الرغم من الاختلافات الزمنية والمكانية، والسياقات المحلية [٣٤، ص ٤٤٧]. فقد حدث توسع في مجال القبول للدراسات العليا في الجامعات السعودية عموما، وفي جامعة الملك سعود خصوصاً، ومع هذا التوسع

تزداد الحاجة إلى ترشيد وتوجيه البحوث في العلوم التربوية، ليكون لها دور علمي في التطوير وحل المشكلات التربوية والتعليمية.

وهذا ما أكدته ندوة "التعليم العالي والتنمية في دول الخليج: تنسيق وتكامل"، حيث كان من أهدافها "توجيه البحوث العلمية لحل مشاكل التنمية ومعضلاتها". [٤٢، ص ٣].

وتوجيه البحوث يتطلب أن تكون الجامعة هي المكان الأمثل لقيام الدراسات والبحوث العلمية التي تتعلق بالمشكلات التي يعاني منها المجتمع المحلي، وتتطلبها خطط التنمية. [٣٥، ص ١٢].

وهذا يتطلب أن تكون البحوث التربوية، مرتبطة بالواقع الفعلي للتربية، لكي تكون ذات نفع وفائدة للمجتمع، ولكي تساهم في التطوير على أسس متينة قابلة للتطبيق.

مشكلة البحث

ورغم الأهمية لدور الجامعات في إنجاز البحوث العلمية، إلا أن معظم هذه البحوث يمثل تمارين بحثية يقوم بها طلاب الجامعات لنيل شهادات الماجستير أو الدكتوراه، فبحوث الجامعات على مختلف مستوياتها، وفي معظم مجالات التخصص، لا تمثل بحوثا متكاملة، أي أنها ليست منبثقة من السعي إلى حل مشكلة أو تطوير عمل معين تقتضيه جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية. [٣٢ ، ص ص ١٣٧ - ١٥٩].

ولذلك كان من أهم توصيات ندوة "التعليم العالي والتنمية في دول الخليج: تنسيق وتكامل": "الاهتمام بالدراسات العليا وتطويرها، وذلك بالتركيز في البحوث العلمية على الموضوعات والمشكلات المرتبطة باحتياجات المنطقة". [٤٢ ، ص ٣٧٥].

والبحث العلمي التربوي مجال شديد الاتساع، وشديد التعقيد في الوقت نفسه، بحيث من الصعب إجماله في عجالة. وقد عمد البحث الحالي، في تحليله للاتجاهات المعاصرة في البحث التربوي على الرسائل العلمية التي أجريت في مجال العلوم الشرعية، باعتباره مجالاً من المجالات التربوية التي قل البحث فيها، وتركزت الدراسات القليلة التي ظهرت على تقويم بعض الكتب المدرسية، وتقويم مدى تأثير منهج التربية الدينية على التغيرات السلوكية لدى التلاميذ، هذا علاوة على وجود بعض الكتابات التي تتناول بطريق أو بآخر تدريس التربية الدينية، وتتسم هذه الكتابات عامة بالطابع الذاتي، الذي يعتمد على التأملات الفكرية المجردة، والتي لا يمكن لأصحابها أن يبرهنوا فيها على وجهة نظرهم، والسبب في نقص الدراسات في تعليم التربية الدينية الإسلامية كما يرى فتحي علي يونس وآخران [٤٣، ص ٧] يعود إلى أمرين اثنين:

الأمر الأول: الإفادة من التراث التربوي الإسلامي في هذا المجال قليلة، على الرغم من أن هناك بعض الآراء التربوية القيمة في هذا المجال لعدد من العلماء المسلمين الذين اهتموا بأمور التربية والتعليم.

الأمر الثاني: اعتماد التربية العربية ـ منذ بداية ثلاثينيات القرن العشرين ـ على التربية الغربية في اتجاهاتها، ومجالاتها الدراسية، في معظم المستحدثات التربوية، والتربية الغربية ـ بصفة عامة ـ تتجاهل تدريس الدين، لأسباب كثيرة، من أهمها: عدم الإحساس العميق بقيمة الدين في توجيه الحياة الاجتماعية، ولذلك ترك أمر الدين للهيئات الدينية ـ كما في الولايات المتحدة مثلا - وبناء على ذلك حدث نضوب، أو عدم اهتمام بالدراسات التي تتناول تدريس الدين، ولأننا نعتمد إلى حد كبير على ما أنتج في العالم الغربي من دراسات فإن مجال تدريس الدين الإسلامي قل البحث فيه، ومن ثم قلت الدراسات العلمية الرصينة.

وعموماً فإن مجال تعليم العلوم الدينية لم يحظ بشيء مما حظيت به بقية المجالات الأخرى في المنهج المدرسي وبصفة خاصة في طرق التدريس والوسائل التعليمية. لقد افتقر الميدان إلى الدراسات العلمية التي تتناول طرق التدريس المناسبة، والوسائل التعليمية التي تزيد من فعالية التعليم، وانعكس ذلك على واقع العملية التعليمية حيث انحصر التدريس في الإلقاء والشرح من جانب المعلم والحفظ والاستذكار من جانب التلميذ. الأمر الذي يتطلب إجراء بحث علمي يبين اتجاهات البحوث وتوجهاتها في مجال تعليم العلوم الشرعية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة الملك سعود، ويبين الموضوعات التي أشبعت بحثاً، و الموضوعات التي قل أو ندر البحث فيها حيث تكررت وتشابهت البحوث، مما يعكس ضيقاً في أفق الباحثين.

ويؤدي تحليل توجهات الرسائل العلمية في مجال تعليم العلوم الشرعية إلى ظهور عدة اعتبارات قد تكمن في هوية الباحث أو في المنهج المتبع أو في أدواته. ولهذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة البحث

١- ما توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث تصنيف مجالاتها العامة؟

٢- ما توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث تصنيف موضوعاتها داخل كل مجال؟

٣- ما واقع بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث المراحل التي اهتمت بها؟

٤- ما واقع بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث منهجيتها في البحث؟

٥- ما واقع بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث أدوات البحث؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

١- تعرف توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث تصنيف مجالاتها العامة.

٢- تعرف توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث تصنيف موضوعاتها داخل كل مجال.

٣- تعرف توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث المراحل الدراسية التي اهتمت بها.

٤- تعرف توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث منهجيتها في البحث.

٥- تعرف توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث أدوات البحث.

٦- تقديم توصيات واقتراحات للقائمين على قسم المناهج وطرق التدريس لتطوير مسيرة البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا، وخاصة طلاب مسار العلوم الشرعية.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي :

١- أهمية تعليم العلوم الشرعية والحاجة إليها، إذ تعد من المقررات الدراسية التي لا يمكن إهمالها أو الاستغناء عنها.

٢- أهمية برامج الدراسات العليا بعامة، والتربوية بخاصة، ومسؤوليتها في العناية بالقضايا والمشكلات التي تهم أصحاب الاختصاص، والتي منها ما يتصل بطرق تعليم العلوم الشرعية.

٣- حاجة برامج الدراسات العليا وموضوعات بحوثها لمزيد من التقويم المستمر، لمعرفة مدى التزامها بمعايير الجودة الشاملة، وما يتطلبه ذلك من النظر في مجالات البحوث ومناهجها... مما يساعد في توجيهها وفق حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية.

٤- تلبية حاجات الباحثين في تعرف المشكلات البحثية التي قل أو ندر البحث فيها والمشكلات البحثية المتكرر البحث فيها، مما يساعد على تلافي تكرار اختيارها.

حدود البحث

سيقتصر هذا البحث على الحدود التالية :

الحدود الموضوعية

- رسائل الماجستير تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

الحدود المكانية

- الرسائل العلمية في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض.

الحدود الزمانية

-جميع الرسائل العلمية التي منحت بدءاً من العام الدراسي (١٤٠٦هـ) إلى نهاية الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٢٤/ ١٤٢٥هـ).

منهج البحث

المنهج المستخدم في هذا البحث هو تحليل المحتوى ويعرف بأنه: "عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" [٢٨، ص ٢٣٥].

وهو يطبق لأغراض مختلفة، تشمل: الوصف الكمي للظاهرة المدروسة: ويتم من خلال الرصد التكراري لوحدة التحليل المختارة.

مصطلحات البحث

توجهات البحث

هي النواحي التي يركز عليها العقل ويصوب إليها التفكير وتكون محور اهتمام واضع خطة البحث وبذلك يتميز التوجه عن الغرض وعن الهدف وعن الغاية.

رسائل الماجستير

والمقصود بها في هذا البحث هي البحوث العلمية التربوية التي يجريها طالب الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة الملك سعود، وهي أحد متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الآداب تخصص (طرق تدريس العلوم الشرعية).

البحث التربوي

والمقصود به في هذا البحث هو: اتباع الأصول العلمية في دراسة المشكلات التربوية دراسة دقيقة تقوم على أساس من تحديدها وصياغة فروضها وتجريبها من خلال الاستعانة بالأدوات اللازمة لذلك.

البحث الوصفي

هو: "البحث الذي يصمم لتحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن، ولتوضيح جوانب الأمر الواقع بمسحها ووصفها وصفا تفسيريا بدلالة الحقائق المتوفرة، ولا يحكم على الواقع حكماً قيمياً من حيث كونه واقعاً جيداً أو رديئاً". [٣٣، ص ص ١١٢ — ١١٣].

ويعرف بأنه: هو "إطار عام تقع تحته كل البحوث التي تصف الظاهرة فقط، أو توضح العلاقة ومقدارها، أو تهدف إلى اكتشاف الأسباب الكامنة وراء سلوك معين من معطيات سابقة، سواء أجريت في الحقل والميدان، أو في المكتبة، وسواء أجريت مرة واحدة أو أكثر من مرة". [٢٨، ص ص ١٨٩ — ١٩٠].

البحث المسحي

"هو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بوساطتة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب". [٢٨، ص ١٩١ ؛ ٣٣، ص ١١٤].

البحث الوثائقي

"هو الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث"، وهو يعتمد على التحليل الكيفي للوثائق. [٢٨ ، ص ٢٠٦].

تحليل المحتوى أو المضمون

عرفه العساف [٢٨ ، ص ٢٣٥] بأنه: "عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال".

وعرفه أحمد عودة وفتحي ملكاوي [٣٣، ص١١٤] بأنه: "جمع البيانات التي تتعلق بمجموعة من الأشياء، وخاصة الوثائق الرسمية المدونة أو المكتوبة، والتي تصف بطبيعتها ظاهرة تربوية معينة".

البحث الحقلي أو دراسة الحالة

هو "ذلك النوع من البحوث التي يتم إجراؤها بواقع طبيعي غير متكلف، وبواسطة معايشة الباحث الفعلية (الملاحظة بالمشاركة) لجميع وقائع السلوك في الحقل، ودونما أي نوع من الضبط المسبق أو قصر لمتغيرات بعينها دون الأخرى في البحث". [٢٦ ، ص ٢٨١].

البحث السببي المقارن

هو "ذلك النوع من البحوث الذي يطبق لتحديد الأسباب المحتملة ـ ولهذا سمي السببي ـ التي كان لها تأثير على السلوك المدروس، ليس من خلال التجربة كما هي

الحال بالنسبة للبحث التجريبي، وإنما من خلال مقارنة من يسلك ذلك السلوك أو يتصف به بمن لا يسلكه أو يتصف به. ولهذا سمي بالمقارن. " [٢٨، ص ٢٥٠].

البحث الارتباطي

هو ذلك النوع من البحوث الذي يهدف إلى اكتشاف العلاقة بين متغيرين أو أكثر، من حيث نوع الارتباط الموجود (الموجب والسالب)، ومن حيث قوة الارتباط (من الحد الأدنى "صفر" إلى الحد الأقصى: -١ أو +١). [٣٣، ص ١١٦؛ ٢٨، ص ٢٦١].

البحث التتبعي أو التطويري

هو "ذلك النوع من البحوث الذي يطبق بغرض قياس التطور أو التغير الذي يحصل بفعل عامل الزمن على استجابة العينة نحو الموقف المطروح، سواء تم قياس ذلك مرة واحدة بواسطة اشتمال العينة على فئات عمرية مختلفة (البحث المستعرض)، أو عددا من المرات بواسطة تكرار البحث بفترات زمنية متباعدة (البحث الطولي)". [٣٣، ص ١١٧].

البحث التجريبي

هو ذلك النوع من البحوث الذي يجري فيه تغيير عامل أو اكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة بشكل منتظم، من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغيير، والباحث هنا لا يتحدد بحدود الواقع، وإنما يعيد بناءه في موقف تجريبي، يدخل عليه تغييرا أساسيا بشكل متعمد، ويتضمن التغيير في هذا الواقع عادة ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر في موضوع البحث، باستثناء متغير واحد تجري دراسة أثره في هذه الظروف الجديدة. [٢٦، ص ٣١٠].

أدوات البحث

هي الوسيلة التي يرصد بها الباحث المعلومات والبيانات لدراسة الظاهرة أو السلوك الإنساني عن طريق استخدام عدة أدوات، مثل: (الاستبانة)، (المقابلة)، (الملاحظة)، (الاختبارات).

التحليل الكمي

"يعني معالجة المعلومات معالجة رقمية، وذلك من خلال تطبيق أساليب الإحصاء بنوعيه الوصفي والاستنتاجي". [٢٨، ص ١١٧].

التحليل الكيفي

"التركيز في معالجة التجارب والواقعة والأحداث الجارية، سواء في الماضي أو الحاضر، على ما يدركه الباحث منها ويفهمه ويستطيع تصنيفه، ولمح العلاقات التي يمكن ملاحظتها ملاحظة عقلية". [٢٨، ١١٥].

أدبيات البحث

أولاً: الدراسات السابقة

رغم تعدد وتنوع الدراسات التي اهتمت بواقع البحث التربوي ومشكلاته في الجامعات العربية والخليجية والسعودية إلا أن هذه الجهود تعد متواضعة إذا ما قورنت بنفس الجهود في الدول المتقدمة من حيث التمويل والتنظيم والموضوعات والإنتاج. ويمكن استعراض أهم الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالي على النحو التالي:

- دراسة عبد الحليم وصفوت [٢٤] واستهدفت تحديد أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية. وقد احتلت مشكلات التعليم في المرحلة الابتدائية مقدمة الأولويات في حين احتلت موضوعات التجارب الجديدة والتطوير التربوي أدنى ترتيب بين الأولويات.

- دراسة العقيلي [٢٩] واستهدفت تعرف معوقات البحوث التربوية في مراكز البحوث في الجامعات السعودية. وكانت من أبرز نتائجها: الافتقار إلى بيئة علمية مناسبة للبحث العلمي، وحداثة أعضاء هيئة التدريس، وضعف الخدمات المكتبية، وندرة الدوريات والمجلات المتخصصة.

- دراسة البعادي [١] واستهدفت بيان معوقات ومشكلات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية. وكان من أبرز نتائجها تدني مستوى نوعية البحوث التي يعدها الباحثون، وقلة الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه البحوث، والتركيز على نوع واحد من البحوث على حساب الأنواع الأخرى.

- دراسة عبد المقصود [٢٥] واستهدفت تحديد أهم المعوقات والجوانب السلبية التي تعترض الرؤية المستقبلية للبحث التربوي في مصر، وإبراز أهم الأساليب الضرورية لمواجهتها ووسائل علاجها بما يسهم في تصوير الواقع التعليمي المصري وتحقيق تجاوبه مع متغيرات المستقبل القريب التي تفرضها المتغيرات المحلية والعالمية التي نشهدها اليوم.

أوضحت الدراسة أن المستقبلية في البحث التربوي هي منهج للتفكير والتقدير مع الأزمنة القادمة (التحسب للمستقبل)، كما أوضحت الدراسة وجود بعض الاتجاهات الفكرية والسمات الشخصية التي تتعارض مع النظرة المستقبلية للبحث التربوي.

- دراسة طلبة [٢٠]، واستهدفت توضيح مفهوم البحث التربوي وأهدافه وعلاقته بالممارسة التربوية ومجالاتها الإجرائية، وأوضحت الدراسة أن البحث التربوي في معظم كليات التربية لا يرتبط بواقع ومشكلات الممارسة التربوية في مدارس التعليم المختلفة.

- دراسة عطيفة [٢٧]، واستهدفت تعرف أهم المشكلات التي تواجه البحوث التربوية والنفسية والناجمة عن استخدام الصيغ البحثية الحالية وتأثيراتها على إسهامات

هذه البحوث في واقع العملية التربوية، وأوصت الدراسة بضرورة معالجة المشكلات التربوية والنفسية في سياقاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية الأكثر شمولاً.

– دراسة كالامان (Callaman) [٤٥] واستهدفت توضيح العلاقة بين التوجهات الفلسفية البحثية والممارسات البحثية للباحثين في المجال التربوي، إضافة إلى الكشف عن أهم التوجهات البحثية الأساسية السائدة بين الباحثين التربويين، وما إذا كان هناك توجه بحثي عام في علاقته بمداخل البحث في التربية. أوضحت الدراسة وجود علاقة قوية بين التوجهات الفلسفية والتوجهات البحثية، وأن الباحثين ذوي التوجهات الفلسفية الشاملة كانوا أكثر احتمالية لأن يكون لديهم توجهات بحثية كيفية، بينما الباحثين ذوي التوجهات الفلسفية الإمبيريقية الوضعية كانوا أكثر احتمالية لأن يكون لديهم توجهات كمية أو براجماتية.

– دراسة ليلى علم الدين [٣١]، واستهدفت تصنيف وتحليل توجهات البحوث التربوية في مصر، حيث عرضت الدراسة أهم التوقعات العالمية المتوقعة للبحوث التربوية مع نقدها، إضافة إلى تحليل التوقعات المبدئية لتوجهات البحوث التربوية في المستقبل في مجالات أهداف البحوث التربوية، وموضوعات البحث، ومنهج البحث، وأدواته، والعينة، ونتائج تطبيق الأدوات.

– دراسة رشاد [١٢]، واستهدفت توضيح أهم العوامل والأسباب الكامنة وراء تقوقع الغالبية من البحوث العلمية في مجال التربية حول مشكلات الماضي والحاضر دون الاهتمام الكافي بالتوجه نحو المستقبل إلا فيما ندر، وأوضحت الدراسة أن بحوث ودراسات المستقبل خارج اهتمام البحث العلمي التربوي، وأرجعت الدراسة ذلك إلى غياب الوعي بسمات وفرضيات التفكير العلمي المستقبلي.

– دراسة ثناء الضبع [١٧]، واستهدفت الوقوف على واقع البحث التربوي في مجال تربية الطفل بالجامعات المصرية من حيث ارتباطه بقضايا الطفولة ومشكلاتها

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالبحوث التطبيقية في مجال تربية الطفل، مع عدم إغفال البحوث الأساسية التي قد تؤدي إلى رؤى جديدة أو حلول نظرية لمشكلات الطفولة.

- دراسة طلبة [٢١]، واستهدفت تحديد أهم التوجهات البحثية المهيمنة على حركة البحث التربوي في مجال تربية الطفل قبل المدرسة، واستخلاص أهم الإشكاليات البحثية التي أفرزتها هذه التوجهات الحاكمة وتحليل الانعكاسات السلبية لهذه الإشكاليات على الممارسات البحثية، وقدمت في نهايتها تصورا مقترحا تضمن أهم التوجهات المستقبلية المطلوبة لتنشيط حركة البحث التربوية في مجال تربية الطفل، مع توضيح أهم المتطلبات البحثية والآليات اللازمة لصياغة مستقبل أفضل للبحوث التربوية في مجال تربية الطفل قبل المدرسة.

- دراسة الرشيد [١٣]، واستهدفت تقويم مراكز البحث التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي ومعرفة مدى قدرة هذه المراكز على تحقيق الأهداف الموضوعة لها ومدى كفايتها وفاعليتها، وقد توصلت إلى عدد من العوامل التي كانت سببا في انخفاض كفاءة هذه المراكز ومنها غياب السياسات والخطط وتعدد الجهات الإدارية التي تتبعها.

- واستهدف خليفة في بحثه [٧] نقد ما يسمى بالأطر النظرية في الدراسات والبحوث التربوية بغرض الوقوف على مدى اهتمام الباحثين بالنظرية في معالجة هذه البحوث، وانعكاس (التنظير / غياب التنظير) على دقة الإجراءات وسلامة النتائج، ومن ثم فتح الباب إلى مزيد من النقد العلمي، وربما من الردود على النقد، ومن ثم إثراء البحث التربوي.

- دراسة النقيب [٤١] وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد أولويات البحث التربوي الإسلامي في مجال التطبيق وقد قام الباحث بتحديد ثلاث عشرة أولوية للبحث التربوي في

مجال التنظير تعلقت بإسلامية العلوم والمعارف والتعليم الإسلامي في الدول غير الإسلامية، ودراسة التراث التربوي والنفسي الإسلامي، ومناهج البحث عند علماء التربية المسلمين. كما حدد الباحث أولويات في مجال التطبيق خاصة حول المدارس الإسلامية وكيفية تطوير أدائها.

- دراسة زيدان [١٥]، واشتملت هذه الدراسة على القضايا المرتبطة بالبحث التربوي والتي تناولتها المادة المنشورة في الدوريات التربوية العربية والأجنبية. منها استحداث مداخل وأدوات بحثية مثل مدخل تحليل النماذج في الوقت Analysis of patterns in time (APT) كمنهج لملاحظة ما يحدث داخل غرفة الفصل من تدريس وتفاعل بين المعلم والطلاب، كما تناولت تطور البحث واتجاهاته المستقبلية وأزمة البحث التربوي.

- دراسة العيسوي والدخيل [٣٠]، واستهدفت تقصي البحث العلمي في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية وتقويمه في محاولة للخروج بمعطيات تساعد على تعزيز الإنتاجية الباحثية لمنسوبي هذه الكليات. وقد توصلت الدراسة إلى أن الخدمات البحثية التي تقدمها الكليات لم تنل رضا أعضاء هيئة التدريس. وأن البحوث يغلب عليها الطابع النظري دون التطبيقي.

- دراسة الضويان وآخرين [١٨] وهدفت هذه الدراسة تعرف أبرز القضايا التربوية والتعليمية التي تشكل أولوية من حيث أهمية تناولها بالبحث و الدراسة. وقد خلصت الدراسة إلى حصر للموضوعات البحثية الأكثر أهمية في كل مجال من المجالات الرئيسة في ميدان التربية والتعليم سواء في مجال الطالب أو المعلم أو المناهج أو مدارس تحفيظ القرآن الكريم إلى غير ذلك من مجالات.

باستعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

- اهتمام البحوث والدراسات منذ وقت مبكر بتوجيه وتسديد مسيرة البحث العلمي بحيث تكون منطلقة من مشكلات المجتمع، ووفق خطة علمية مدروسة.

- تنوع تلك البحوث والدراسات في مجالاتها، بحيث شملت: أولويات البحث التربوي، ودوره، وواقعه، ومعوقاته ومشكلاته.

- أغلب البحوث والدراسات ركزت على تحديد معوقات البحث التربوي، ثم تحديد أولوياته، مع قلة البحوث التي تقوم واقع البحوث التربوية.

- أغلب البحوث والدراسات السابقة قديمة من حيث الفترة الزمنية التي أجريت فيها، ومن ثم فهناك حاجة إلى النظر في مدى تطور مسيرة البحث التربوي في الجامعات بصفة عامة، وفي الدراسات العليا بصفة خاصة.

- تختلف الدراسة الحالية في موضعها عن الدراسات السابقة حيث تستهدف تحليل توجهات البحوث العلمية في تعليم العلوم الشرعية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود منذ إنشائها وحتى الآن. وهو ما لم يسبق دراسته.

ثانياً: الإطار النظري

البحوث التعليمية والتربوية

هناك تعريفان للبحوث التعليمية والتربوية يركز التعريف الأول الذي وضعته "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية"، على مجال ونطاق التقصي للبحوث التربوية، ويبدو أنه التعريف الوحيد القائم على أساس تأملات وإجماع خبراء يتمتعون بسمعة وشهرة دولية. ويقول هذا التعريف إن البحوث التربوية والتنمية هي: "البحث أو التقصي المنهجي المنظم والأصيل وما يرتبط به من نشاطات تنموية متعلقة بالبيئات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التي تعمل فيها النظم التربوية، وتجري فيها عمليات التعلم، والأهداف التعليمية، وعمليات تعليم وتعلم وتنمية الأطفال والشباب والكبار، وعمل المعلمين وترتيبات الموارد والتنظيم لمساندة العمل التربوي، والسياسات

والإستراتيجيات لتحقيق الأهداف التربوية والنتائج الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية [٥٠ ، ص ٣٧].

أما التعريف الثاني، فإنه يقدم مثالا للنهج الوظيفي، وقد وضعته " الجمعية السويسرية لبحوث التربية والتعليم (SSRE)" وهو يتألف من خمس وظائف يوضحها جرتيلر Gretler على النحو التالي [٤٨]:

١- الوظيفة التحليلية والتفسيرية: "فالبحوث التربوية والتنمية ترصد وتبرز وتشرح حقائق وواقع التعليم والتدريب، وذلك بوساطة الطريقة التحليلية أو التجريبية العملية أو التفسيرية، أو بأية وسيلة أخرى".

٢- الوظيفة الشاملة: "تقوم البحوث التربوية بجمع الملخصات المتناثرة والشذرات المتجزئة للمعلومات البحثية، وبذلك فهي تسهم في إقامة النظريات، وتأسيس قاعدة معارف للعلوم التربوية".

٣- وظيفة التقييم: "تعنى البحوث التربوية بتوفير المساندة والإشراف العلميين للتجارب والإصلاحات في مجال التعليم والتدريب".

٤- الوظيفة الاستشرافية: "بناء على مجموعة معنية من الأهداف السياسية، تقوم البحوث التربوية بوضع مفاهيم ونماذج لتنمية التعليم والتدريب في المستقبل".

٥- الوظيفة الاستشارية: "تقوم البحوث التربوية بدور في تخطيط وتطوير التعليم والتدريب".

خصائص البحث التربوي

١ - يسير البحث وفق طريقة منظمة تتلخص فيما يلي [٣٢، ص ١٧]:

أ) يبدأ البحث بسؤال في عقل الباحث.

ب) تحديد الشكلية، وذلك بصياغتها صياغة محددة، وبمصطلحات واضحة.

جـ) وضع خطة توجه الباحث للوصول إلى الحل، فالبحث نشاط موجه.

٢ - يتعامل البحث مع المشكلة الأساسية من خلال مشكلات فرعية؛ إذ يتوقع أن تكون مشكلة البحث نتاج تفاعل لمشكلات فرعية، والحلول لها تشكل بمجموعها حلاً للمشكلة الأساسية.

٣ - يحدد اتجاه البحث بفرضيات مبنية على افتراضات بحثية واضحة.

٤ - يتعامل البحث مع الحقائق ومعانيها: فقد يقوم الباحث بجمع معلومات عن واقع المشكلة بطرق مختلفة، ولا نسمي البحث بحثاً بجمع هذه المعلومات التي تعد حقائق واضحة ومعروفة، ولكن اشتقاق الباحث معاني وتفسيرات جديدة هو الذي يجعل من هذا الجهد جهداً بحثياً.

٥ - للبحث صفة دورية: بمعنى أن الوصول إلى حل لمشكلة البحث قد يكون بداية لظهور مشكلات بحثية جديدة.

٦ - البحث العلمي عمل هادف، وللنتيجة التي يتوصل إليها خاصيتان أساسيتان:

أ) إمكانية التحقق: بمعنى أن النتيجة التي يتوصل إليها بالبحث العلمي قابلة للملاحظة، ويمكن إثباتها تجريبيا.

ب) قابلة للتعميم: يسعى الباحث إلى تعميم النتائج على نطاق أوسع من المجال الذي تم فيه البحث.

٧ - البحث العلمي عمل دقيق يتطلب صفات في الباحث نفسه، من أهمها:

أ) الصبر والمثابرة.

ب) حب الاستطلاع والتقصي.

جـ) عدم التشهير العلمي بالآخرين أو السخرية من منجزات الآخرين.

د) الموضوعية والأمانة والابتعاد عن الذاتية [٣٣، ص ص ١٧- ١٩].

الاتجاهات نحو البحوث التربوية

يعتمد التقدم في البحث كماً ونوعاً على اتجاه الباحثين والمستفيدين من نتائج البحوث نحو أهمية البحث التربوي، فإذا تكون اتجاه سلبي أو اتجاه إيجابي ضعيف، فإنه يعوق هذا التقدم، ويشير (Borg & Gall) إلى وجود اتجاه ضعيف إن لم يكن سلبيا، وقد يكون مرده إلى عدة عوامل، من أهمها:

١- توجه الباحثين في الماجستير والدكتوراه نحو مشكلات هامشية، لأغراض استكمال المتطلبات.

٢- توجه الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لعمل البحوث لأغراض الترقية دون الالتفات بصورة جدية إلى المشكلات الحقيقية في الميدان التربوي.

٣- اتساع الفجوة بين الباحثين والمشتغلين في الميدان: فقد ينتهي البحث بنشره في مجلة تصل إلى المكتبات الجامعية ولا تصل للمهتمين بنتائج البحوث أو من يستفيدون منها، وحتى إذا وصلتهم فقد لا يستطيعون الاستفادة منها لضعف قدرتهم على فهم المحتوى لتقرير البحث لسبب أو أكثر من سبب.

٤- وجود ضعف أو أكثر في نسبة عالية نسبياً من البحوث التي تنشر أو ترسل إلى النشر، يتعلق بجانب أو أكثر من جوانب البحث، كأن يكون الضعف في التصميم أو التحليل أو التطبيق.

٥- ينظر إلى البحوث التربوية من زاوية اقتصادية: فقد تصرف على بعض البحوث التربوية مبالغ كبيرة، دون أن يلمس الميدان أي أثر لنتائج هذه البحوث.

٦- تعارض بعض نتائج البحوث مع توجهات ورغبات السلطة المشرفة على مستوى الأفراد والجماعات، وبخاصة بحوث التقويم، وذلك لارتباط هذا النوع من البحوث باتخاذ القرارات. [٣٣، ص ص ٣٠ - ٣١].

الجامعات والبحث العلمي

أولاً: أهداف الجامعات

للجامعات عدة أهداف، من أبرز أهدافها المرتبطة بالبحث العلمي:

١- "تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراء تجاربه داخل وخارج الجامعة.

٢- النظر في مشكلات المجتمع المحيط، ومحاولة فهمها وتحليلها، والبحث عن حلول مناسبة لها.

٣- مواكبة الانفجار المعرفي الحادث في العالم وتقريبه لمجتمعها، بحيث لا يتخلف عن ركب الحضارة المعاصرة". [٣٩، ص ٣٢].

ثانيا: دور الجامعات في تطوير البحث العلمي

يعد البحث العلمي أساساً مهماً للتنمية والتطور العلمي، ولذا كان من أبرز توصيات وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية [٤٢] ما يلي:

١- وضع إستراتيجية شاملة بعيدة المدى للبحث العلمي على المستويات القطرية والخليجية والعربية، مع زيادة المخصصات المالية اللازمة بما يتفق والدور الكبير الذي يؤديه في التنمية والتقدم.

٢- توفير المستلزمات المادية والبشرية للنهوض بالبحث العلمي.

٣- الاهتمام بالتوثيق ونظم الاتصال والمعلومات باعتبارها من العوامل الرئيسة في تطوير البحث العلمي.

٤- وضع سياسات واضحة لتطوير مؤسسات ومراكز البحث العلمي داخل الجامعات وخارجها، والتأكيد على دور مراكز البحوث والتطوير في المؤسسات الإنتاجية.

٥- التنسيق بين مؤسسات ومراكز البحث العلمي على المستوى القطري والخليجي والعربي، والإفادة من المؤسسات المشابهة على المستوى الدولي.

٦- الاهتمام بالدراسات العليا وتطويرها، وذلك بالتركيز في البحوث العلمية على الموضوعات والمشكلات المرتبطة باحتياجات المنطقة.

ويرى القبسي [٣٥، ص ص ١٢-١٥] أن تطوير البحث العلمي يرتكز على:

١- وضع الخطط المتكاملة والمدروسة للبحوث والدراسات العلمية التي تجريها الجامعة استجابة لحاجة البلاد.

٢- توفير العلماء المجربين الذين مارسوا البحث العلمي واعتادوا على طرقه.

٣- توفير مراجع البحث والمكتبات، وتداول المنشورات والمجلات العلمية، والتنسيق إقليمياً في ذلك.

٤- توفير البيئة والمناخ العلمي الصالحين، مساعدة للبحثين على الإنتاج والإبداع.

٥- عقد المؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية والندوات التي تتناول قضايا المجتمع ومشكلاته بالبحث.

٦- تشجيع المشاركة في المؤتمرات العلمية على المستوى الإقليمي والعربي والعالمي.

ويضيف محمد مرسي [٣٩، ص ص ٢١٣ – ٢١٤] المتطلبات التالية:

١- إنشاء بنك للعقول والمعلومات تستخدم فيه أحدث الأجهزة، وتجمع فيه أحدث الخبرات والمعلومات التي تهم بلدان الخليج، كما ينبغي أن تكون فيه تقديرات واقعية للخبرات العلمية العربية الموجودة بالفعل.

٢- الاهتمام بإنشاء معهد لتخريج مساعدي الباحثين الذين يمكن أن يفهموا حاجات العلماء وطموحاتهم.

٣- تبادل الخبرات العلمية بين مراكز البحوث في الخليج ومثيلاتها في الخارج، وذلك من خلال الزيارات العلمية وعقد الندوات والمؤتمرات العلمية إثراء للبحث العلمي.

٤- المساعدة في نشر الأبحاث العلمية عربيا وعالميا، وتكثيف الجهود لإنشاء دوريات علمية عربية عالية المستوى.

٥- إطلاق حرية البحث العلمي دون قيود أو عوائق على أن يكون ذلك في إطار خطة عريضة تلتزم باهتمامات المجتمع ومشكلاته.

٦- مشاركة مراكز الإنتاج ومؤسساته في تكليف بحوث الدراسات العليا، وذلك على شكل تعاقدات بينها وبين الباحثين، بحيث تستفيد من ناتج عملهم بعد ذلك.

ويضيف فهد الحبيب [٣، ص ص ٢٣٢ ـ ٢٣٤] أن تطوير البحوث يتم عن طريق:

١- تجديد وتحديث البحث التربوي في أهدافه ومجالاته.

٢- التخطيط للبحوث التربوية، ويشمل: وضع الخطوط العريضة لموضوع البحث في خطوط تفصيلية تعين البحث على إجراء بحثه بدقة وسهولة، وتوجيه رسائل الماجستير والدكتوراه، إلى موضوعات وظيفية يحتاجها التعليم، وتحقيق تكامل بين مجالات البحث المختلفة، مما يجعل كل مجال يثري الآخر بطريقة أكثر فاعلية.

٣- التنظيم، حيث يضمن تكامل الجهود وتوجيهها لتحقيق نتائج حقيقية وصادقة، ويضمن وجود صلة قوية بين الباحثين وبين المجالات التي يبحثون فيها.

مستقبل البحث التربوي

إن البحث التربوي، والاتجاهات العالمية في التعليم، يسيران دائما جنبا إلى جنب. وهذه العلاقة ما زالت صحيحة منذ أن أطلق روزيللو Rossello، نظريته المشهورة في

الاتجاهات التربوية من موقعه في المكتب الدولي للتربية (IBE)، وهناك أمثلة كثيرة تدل على هذه العلاقة الواضحة، سواء هنا وهناك. فالواضح أن البحوث التربوية تتبع الاتجاهات التعليمية التي يتميز بها عصر ما، وكما أكد بيريز وأكاري أنه كان منطقيا في ستينيات القرن العشرين، كمثال، أن يعنى البحث التربوي بدراسة مصادر تمويل العملية التعليمية، فالبلدان كانت معنية بنشر التعليم في إطار عملية النمو الاقتصادي. وكانت العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعي، والسياسي، واضحة كذلك، في كثير من المشروعات البحثية في الستينيات والسبعينيات، ومن ثم تؤكد العلاقة بين تطور التعليم بصفة عامة، والنظم التعليمية بصفة خاصة من ناحية، ومجالات البحث التربوية من ناحية أخرى [٣٤، ص ٤٥٨].

وفي بدايات القرن الواحد والعشرين نستطيع أن نرى ملامح تغير واسع في الحقل التربوي ومن حسن الحظ، ولمستقبل البشرية بدأ التعليم يأخذ مكان الصدارة في اهتمام معظم الحكومات في جميع أنحاء العالم. وبدأ الناس يدركون التأثير الذي لا ينكر للتعليم على المصادر الأساسية للتنمية وعلى البقاء. ونشير هنا إلى تقريرين محترمين: تقرير ديلرز (Delors) [٤٧] عن التعليم، وتقرير ديكويار (Decuar) [٤٦] عن الثقافة، فهما معا يجمعان على الأهمية البالغة للتعليم في عصرنا الحاضر.

وللبحث التربوي آمال واسعة في الحاضر ربما أعظم من أي وقت مضى، ففكرة "المجتمع المتعلم" أو المجتمع "المؤسس على المعرفة" لم تعد مجرد رؤية يوتوبية، كما كان الحال في السبعينيات، ويمكن أن تصبح واقعا في المستقبل القريب. والبحث التربوي يمكنه أن يسهم في تشكيل هذا المستقبل. وتأثيره النهائي سوف يعتمد على قدرة جماعاته البحثية على تلبية حاجات المجتمع. ويبقى على الباحثين أيضا دور مهم في تحقيق توازن بين "محاور الضغط" التي أشرنا إليها كيلا يدورا حول محور دون الآخر.

وعلينا الآن أن ننظر في التحديات الرئيسة، والصعوبات التي يمكن أن تعترض مستقبل العلم التربوي.

تحديات البحث التربوي

في ضوء مقالات خمس لكل من [٢ ؛ ٤ ؛ ٥ ؛ ٣٤]، وعدد من البحوث الأخرى لمتخصصين في الميدان، فإن هناك خمسة تحديات أساسية أمام البحث التربوي يمكن إجمالها فيما يلي:

١ - أن يتجاوز عزلته الاجتماعية، وأن ينفتح على حاجات المجتمع، ولكي نتجنب الخلط والغموض، فإن ما نقصده بحاجات المجتمع، ليس هو فقط ما يطالب به السياسيون. إن متطلبات المواطنين تستحق أن تستكشف من خلال وسطاء كثيرين، غير أولئك الذين ينتخبون رسميا، فهناك من لهم تأثير مهم في المجتمع كالمثقفين، والمعلمين، وكثير من الجمعيات التطوعية (الأهلية).. إلخ، وقدرة البحث التربوي على أن يثبت أهميته للمجتمع ويظهر بوضوح النتائج التي توصل إليها، والتي سوف تحدد مكانته في المستقبل.

٢ - ضرورة تكوين شبكات اتصال بين الجماعات البحثية التربوية. فهذه إحدى ملامح التقدم بين جماعات البحث العلمي الأخرى. فنحن لا نستطيع أن نتناول التربية من منظور فريق بحثي واحد منفرد، بل ومن مجموعة صغيرة من الباحثين. إن تزايد عدد الاتحادات والجمعيات العلمية التي شكلت لتقوية التعاون يجعلنا نشعر أننا على الطريق الصحيح. وفي مقاله أكد جريتلر أن حالة البحث التربوي المزدهرة في أوروبا هي ثمرة الرابطة الأوروبية للبحوث التربوية (EERA)، التي تشكلت منذ سنوات قليلة وحققت هذا التطور الحالي. وثمة جمعيات تركز على جوانب مختلفة في العلم التربوي مثل التربية

المقارنة، وتاريخ التربية، وتستمر في تنظيم مؤتمراتها، والنشاطات الأخرى بنجاح، وهذه التطورات ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار وتزداد انتشارا.

٣ - التحدي الثالث: هو تحد استراتيجي وليس أقل أهمية بأي حال من الأحوال وهو قدرة فرق البحث، على حسن استثمار ما تحصل عليه من منح. فهذه الفرق البحثية بدأت في حالات معينة في خلق موارد يجب أن تتوزع بكفاءة أو شفافية. إن إنشاء مراكز بحثية متميزة في دول مختلفة، يشير إلى أن موارد ضخمة تتركز في أيد قليلة، وهذا يتطلب نوعا من الإدارة السليمة.

٤ - والتحدي الرابع يتمثل في مسألة نشر نتائج البحوث، وتنطوي هذه المسألة على هدفين: فمن ناحية هناك هدف تكوين منابر لنشر المعرفة بين الجماعات العلمية، وفي هذه الحالة يأتي دور التكنولوجيات الجديدة، وخاصة شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت). فهذه سوف يصبح لها دور أساسي، حيث ينبغي اكتشاف طرق جديدة للاتصال للاستفادة إلى أقصى حد بهذه الإمكانيات التكنولوجية الجديدة، مثل شبكة البريد الإلكتروني، وفي هذا المجال للتربية المقارنة تحفظت شبكة البحوث الأسبانية (Rederis) بوسيلة إلكترونية؛ بمجتمع افتراضي من المتخصصين.

ومن ناحية أخرى، فإن الهدف الآخر لنشر النتائج وبدون تبسيط لهذه القضية، ينبغي ألا يقتصر على الخبراء وحدهم، وإنما يوجه إلى الجمهور العام أيضا، وخاصة جمهور المعلمين. فالرؤية الواضحة بين جميع العاملين في المجال تلعب هنا دورا مهماً. وقد أكدت الدراسات الحديثة التي قامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، حول مؤشرات نظم التعليم أن هذه المعلومات تتطلب أن تنتقل إلى جهات كثيرة (الجمهور العام ـ الآباء ـ السياسيين ـ الباحثين.. إلخ)، وبدرجات مختلفة من التعقيد، بحيث لا

ينصرف الانتباه عن الجوانب المهمة في العمل، وهذا ما ينبغي أن تكون عليه الحال بالنسبة لنتائج البحث التربوي.

٥ - والتحدي الأخير وهو حاسم بالنسبة لمستقبل البحث التربوي يتضمن إدماج المعلمين في العملية البحثية [٤٦] فالهدف من الجزء الأكبر من البحث التربوي هو التطوير والتجديد التربوي، ومن الواضح أن هذه الغاية لا يمكن تحقيقها بدون اندماج فعال من أولئك الذين يمارسون العمل التربوي كل يوم بصفة أساسية. وهناك أشكال عددية للتعاون بين الباحثين والمعلمين على الرغم من أنهم ليسوا جميعاً صالحين لجميع أنواع البحوث، لكن من الممكن تكييفهم لظروف العملية البحثية ولأهداف الطرق والبرامج المختبرة، ويقدم مقال (سلنشز Sanchez)، الجوانب الأخلاقية للبحث التربوي من عام ١٩٩٧م، وهي مفيدة في مجمل العلاقة بين الباحثين والمعلمين.

إجراءات البحث

مجتمع البحث وعينته

تتكون رسائل الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من (٤٥) رسالة علمية تمثل المجتمع الأصلي للبحث، وهي في نفس الوقت عينته.

كانت أول رسالة ماجستير علمية أجيزت في ١٤٠٦/٣/١٩هـ بعنوان: "*مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الدينية بالمدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض*"، للباحث حمد اليوسف.

وآخر رسالة ماجستير علمية في ١٤٢٤/٧/٢٤هـ بعنوان: "*دراسة تحليلية لمحتوى كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء مراعاته قضايا وجوانب التربية الصحية*"، للباحث: عبد العزيز التميمي.

وقد تم حصر تلك الرسائل بناء على دليل رسائل الماجستير الصادر من مركز البحوث التربوية في كلية التربية، جامعة الملك سعود، (انظر الملحق رقم ١).

أداة البحث

لتحليل رسائل الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، تم بناء أداة التحليل حسب المصادر التالية:

١- الدراسات والبحوث السابقة في مجال واقع البحث التربوي.

٢- أدبيات البحث في مجال المناهج وطرق التدريس.

٣- الكتب المتخصصة في أساسيات البحث العلمي.

وتتكون أداة التحليل من وحدات التحليل التالية (انظر الملحق رقم ٢):

أولاً: المجالات والموضوعات تحت كل مجال

١- المناهج

أ) أسس المنهج.

ب) أهداف المنهج.

ج) تنظيم المنهج.

د) تطوير المنهج.

٢- المقررات والكتب الدراسية

أ) القرآن الكريم.

ب) التجويد.

جـ) التفسير وعلومه.

د) القراءات.

هـ) الحديث وعلومه.

و) التوحيد.

ز) الفقه وعلومه.

٣- التدريس

أ) طرق وأساليب التدريس.

ب) كفايات التدريس.

جـ) التخطيط للتدريس.

د) لأهداف السلوكية.

هـ) عرض الدرس والتفاعل اللفظي.

و) استراتيجيات الأسئلة الصفية.

ز) إدارة الفصل.

ح) الوسائل التعليمية.

ط) مشكلاته.

٤- التقويم

أ) الاختبارات الشفوية.

ب) الاختبارات التحريرية.

جـ) التقويم المستمر.

د) التقويم بصورة عامة.

٥ - الأنشطة

أ) الأنشطة الصفية.

ب) الأنشطة غير الصفية.

٦ - المشرف التربوي

أ) تطوير أدواره وأساليبه الإشرافية.

ب) تقويم أدواره وأساليبه الإشرافية.

٧ - المعلم

أ) تطوير إعداده العلمي.

ب) تقويم إعداده العلمي.

جـ) تطوير إعداده التربوي.

د) تقويم إعداده التربوي.

هـ) تطوير تدريبه.

و) تقويم تدريبه.

ز) تقويم وتطوير دوره التربوي.

٨ - الطالب

أ) المستوى الدراسي.

ب) سلوكه.

جـ) مشكلاته.

ثانياً - المراحل الدراسية

١- الابتدائية.

٢- المتوسطة.

٣- الثانوية.

٤- كليات المعلمين.

٥- كليات التربية.

٦- الكليات والمعاهد الفنية.

٧- الكليات والمعاهد العسكرية.

ثالثاً: منهجية البحث

١- البحوث الوصفية .

أ) البحث المسحي.

ب) البحث الوثائقي.

جـ) تحليل المحتوى أو المضمون.

د) البحث الحقلي أو دراسة الحالة.

هـ) البحث السببي المقارن.

و) البحث الارتباطي.

ز) البحث التتبعي أو التطويري.

٢ - البحوث التجريبية.

رابعاً: أدوات البحث

١- الاستبانة.

٢- المقابلة.

٣- الملاحظة.

٤- الاختبارات.

صدق الأداة

قام الباحثان بعرض الأداة على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس والتربية، وتمت الاستفادة من ملحوظاتهم، ثم عدلت في صورتها النهائية، (انظر الملحق رقم ٢).

ثبات التحليل

قام الباحث الأول بالتحليل بمفرده، ثم أعاد الباحث الثاني التحليل بعد التحليل الأول، ولم توجد فروقات بين التحليلين، حيث تم حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحث الأول وزميله حسب معادلة هولستي Holsti وهي:

$$C.R = 2M/ N1 + N2$$

حيث C.R معامل الثبات، و M عدد الفئات المتفق عليها خلال مرتي التحليل و N2 + N1 مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل. وقد بلغ معامل الاتفاق بين التحليلين (٠,٩٦) وهو معامل ثبات عالٍ يمكن معه الثقة في أداة التحليل.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية لتحليل بيانات البحث.

نتائج البحث وتفسيرها

السؤال الأول: ما توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث تصنيف مجالاتها العامة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية، وكان ترتيب المجالات العامة ترتيباً تنازلياً من حيث حجم البحوث في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية على النحو التالي:

جدول رقم ١ . المجالات العامة للبحوث في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

الترتيب	المجـــال	التكرار	النسبة المئوية
١	المقررات والكتب	١٥	٣٣,٣٣ ٪
٢	التدريس	١٤	٣٠,٩٠ ٪
٣	الطالب	٦	١٣,٩٥ ٪
٤	المشرف التربوي	٤	٩,٣٠ ٪
٥	المعلم	٣	٦,٩٧ ٪
٦	التقويم	٢	٤,٦٥ ٪
٧	الأنشطة	٢	٤,٦٥ ٪
٨	المنهج	١	٢,٣٢ ٪

ويتضح من الجدول رقم ١ ما يلي :

١- حظي المجالان الأول والثاني بالنسبة الكبيرة من البحوث، حيث بلغت نسبة البحوث في مجال المقررات والكتب الدراسية (٣٣,٣٣٪)، وبلغت نسبة البحوث في مجال التدريس (٣٠,٩٠٪).

٢- المجالان الثالث والرابع كان الاهتمام بهما بدرجة متوسطة بالنسبة للمجالات الثماني، حيث بلغت نسبة البحوث في مجال الطالب (١٣,٩٥٪)، وبلغت في مجال نسبة البحوث في مجال المشرف التربوي (٩,٣٠٪).

٣- مجالات المعلم والتقويم والأنشطة والمنهج كان الاهتمام بها ضعيفاً جداً من قبل الباحثين، حيث كان أعلاها في عدد البحوث في مجال المعلم (٦,٩٧٪)، وأقلها في عدد البحوث في مجال المنهج (٢,٣٢٪).

ويرى الباحثان أن اتجاه الباحثين إلى مجال المقررات والكتب الدراسية قد يرجع إلى سهولة هذا النوع من البحوث، وتكرار البحوث فيها بحيث ينسج الباحث بحثه على منوالها.

كما أن أغلب البحوث في هذا المجال ركزت على أسلوب بحثي واحد وهو التقويم هذا من جهة، وبمنهجية واحدة في الأغلب وهو من وجهة نظر مجتمع الدراسة، وأغفلت الأساليب البحثية الأخرى، مثل: تحليل المحتوى، والدراسات المقارنة،ولم تقومها في ضوء الأهداف أو المهارات أو أساليب التفكير أو حاجات الطلاب إلا ما قل من البحوث.

ويرجع الاهتمام بمجال التدريس إلى أهميته وسعة موضوعاته كما سنبين في عرض نتائج السؤال الثاني من أسئلة البحث.

واللافت للنظر إغفال أهم مجال وهو المنهج بسعته وشموله وإمكانية الإبداع البحثي فيه، خصوصاً أن تقويمه وتطويره له دور فعال في تطوير المقررات والكتب الدراسية، ولعل السبب في ذلك قد يعود إلى عدم تركيز مقرري تطوير المنهج، وتقويم المنهج في خطة الدراسة للدراسات العليا على تدريب الطلاب على مجالات وأساليب بحثها، مما يتطلب إعادة النظر في مفردات ومحتوى المقررين.

السؤال الثاني: ما توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث تصنيف موضوعاتها داخل كل مجال؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والنسب، وكان ترتيب الموضوعات البحثية داخل كل مجال على النحو التالي:

أولاً: المقررات والكتب الدراسية التي أجريت بحوث في تقويمها

يتضح من الجدول ٢ أن الاهتمام بتقويم الكتب والمقررات الدراسية كان متساويا بصورة تقريبية، إلا أن الكتب والمقررات التي يجد المعلم والطالب فيها صعوبة لم تجد العناية الكافية من قبل الباحثين، وهي كتب: التوحيد والتجويد، على الرغم أن

جدول رقم ٢. تصنيف موضوعات البحوث داخل مجال المقررات والكتب الدراسية.

الترتيب	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	الحديث وعلومه	٤	٢٦.٦٦٪	٨.٨٨٪
٢	الفقه وعلومه	٤	٢٦.٦٦٪	٨.٨٨٪
٣	الثقافة الإسلامية	٣	٢٠.٠٧٪	٦.٩٧٪
٤	القرآن الكريم	٢	١٣.٣٣٪	٤.٤٤٪
٥	التفسير وعلومه	١	٦.٦٦٪	٢.٢٢٪
٦	التوحيد	١	٦.٦٦٪	٢.٢٢٪
٧	التجويد	٠	٠	٠

دراسة المعجل [٤٠] أشارت إلى وجود أسباب عديدة تدفع طلاب المرحلة المتوسطة إلى قلة الاهتمام بمقرر التوحيد، وأشارت دراسة المعجل الأخرى (١٤٢٢هـ) إلى عزوف بعض معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة عن تدريس التوحيد.

وفي التجويد تنعدم البحوث، على الرغم من صعوبة المقرر، وضعف إتقان الطلاب لمهاراته، كما يثبت ذلك الواقع.

وبمراجعة تلك البحوث يلاحظ عدة أمور:

١- اقتصارها على الجانب التقويمي، وعدم اهتمامها بالجانب التطويري.

٢- عدم تنوع أساليب التقويم كما تم توضيحه في تفسير نتائج السؤال الأول من أسئلة البحث.

٣- جاء ترتيب الاهتمام بالمراحل الدراسة على النحو التالي: خمسة بحوث عن كتب المرحلة الثانوية، وثلاثة بحوث عن كتب المرحلة المتوسطة، وثلاثة بحوث عن كتب

المرحلة الابتدائية، وبحثين عن مقررات كلية المعلمين، وبحث واحد عن مقررات كلية التربية، وبحث واحد عن مقررات الكليات العسكرية.

وهذا يدل على أن البحوث لا زالت لم تشكل جميع الكتب والمقررات الدراسية، وخاصة الابتدائية والمتوسطة وكليات المعلمين والتربية والكليات العسكرية.

وكما تساوت نسبة البحوث داخل المجال حيث بلغت (٢٦،٦٦٪)، تساوت أيضا على مستوى جميع الموضوعات، حيث بلغت نسبة (٨،٨٨٪)، وهذا يدل على أن نسبة البحوث تعتبر متوسطة على مستوى جميع الموضوعات البحثية.

ثانيا: الموضوعات البحثية في مجال التدريس

جدول رقم ٣. تصنيف موضوعات البحوث داخل مجال "التدريس.

الترتيب	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	مشكلاته	٦	٥٠،٣٣٪	١٣،٣٣٪
٢	الوسائل التعليمية	٣	٢٥٪	٦،٦٦٪
٣	كفايات التدريس	٢	١٦،٦٦٪	٤،٤٤٪
٣	الأهداف السلوكية	٢	١٦،٦٦٪	٤،٦٥٪
٤	طرق وأساليب التدريس	١	٨،٣٣٪	٢،٣٢٪
٥	التخطيط للتدريس	٠	٠	٠
٥	عرض الدرس	٠	٠	٠
٥	الأسئلة الصفية	٠	٠	٠
٥	إدارة الصف	٠	٠	٠

ويتضح من الجدول رقم ٣ أن اهتمام البحوث بالموضوعات في مجال التدريس جاء على النحو التالي:

١- تركز اهتمام البحوث بموضوعي مشكلات التدريس، والوسائل التعليمية في المرتبة الأولى، حيث جاءت بحوث مشكلات التدريس في المرتبة الأولى بنسبة (٥٠,٣٣٪)، وجاءت بحوث الوسائل التعليمية في المرتبة الثانية بنسبة (٢٥٪).

٢- جاءت البحوث في موضوعي كفايات التدريس، والأهداف السلوكية في المرتبة الثانية بنسبة (١٦,٦٦٪).

٣- جاءت البحوث في موضوع طرق وأساليب التدريس في المرتبة الأخيرة بنسبة (٨,٣٣٪).

٤- لم يتم إجراء أي بحوث في موضوعات: التخطيط للتدريس وعرض الدرس والأسئلة الصفية، وإدارة الفصل.

وعلى الرغم من كثرة البحوث في مجال التدريس حيث جاء في المرتبة الثانية بين المجالات البحثية بنسبة (٣٠,٩٠٪)، إلا أن أغلب البحوث لم تركز سوى على مشكلات التدريس، وكررت الدراسة في جميع المراحل الدراسية في فترة متقاربة بين عامي (١٤٠٩هـ / ١٤١٥هـ)، وانعدمت البحوث في جوانب كثيرة من قضايا التدريس سواء في الجانب التقويمي أو التطويري، ولعل ذلك يرجع إلى اتباع الباحثين بعضهم لبعض في اختيار الموضوعات البحثية، وعدم الرغبة في التجديد.

والموضوعات البحثية التي حظيت بالنسبة الأعلى في تكرارها كانت متطابقة بدرجة كبيرة في موضوعاتها وأساليبها البحثية وأدواته، باستثناء البحثين في موضوع كفايات التدريس.

ولأن البحوث في هذا المجال جاءت في المرتبة الثانية على مستوى المجالات بنسبة (٣٠,٩٠٪) فقد كانت نسبة البحوث في الموضوعات البحثية على جميع الموضوعات

البحثية عالية في موضوع مشكلات التدريس بنسبة (١٣,٣٣٪)، ومتوسطة في موضوع الوسائل التعليمية بنسبة (٦,٦٦٪).

ثالثا: الموضوعات البحثية في مجال الطالب

الجدول رقم ٤. تصنيف موضوعات البحوث داخل مجال "الطالب ".

الترتيب	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	مستواه	٦	٪١٠٠	١٣,٣٣
٢	سلوكه	٠	٠	٠
٣	مشكلاته	٠	٠	٠

ويلاحظ من الجدول رقم ٤ أن جميع البحوث ركزت على التحصيل الدراسي للطلاب في بعض المقررات الشرعية، وتميزت تلك البحوث بتنوعها في قياس التحصيل الدراسي في الجانب العلمي وجانب المهارات، وتنوعت في تركيزها على التحصيل الدراسي في مقررات شرعية مختلفة.

ولا توجد بحوث تقوّم سلوكه، وتحدد مشكلاته، مع أن لها أثرا في إعاقة تقدم الطالب العلمي، على الرغم من أن دراسة عبدالحليم [٢٣] أشارت إلى أن هذه الموضوعات من أولويات البحث التربوي.

ويفسر الباحثان ذلك بسبب اتجاه أغلب البحوث لمتابعة البحث الأول في منهجه وطريقته البحثية، دون محاولة التجديد والتطوير.

والبحوث في هذا المجال وصلت إلى نسبة (١٣,٣٣٪) على مستوى جميع الموضوعات البحثية، وهي نسبة عالية، ولكنها ركزت على موضوع مستوى الطالب العلمي.

رابعا : الموضوعات البحثية في مجال المشرف التربوي

الجدول رقم ٥. تصنيف موضوعات البحوث داخل مجال "المشرف التربوي "

الترتيب	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	تقويم أدواره وأساليبه	٤	١٠٠٪	٨.٨٨٪
٢	تطوير أدواره وأساليبه	٠	٠	٠

ويلاحظ من الجدول رقم (٥) أن جميع البحوث ركزت على تقويم أدوار وأساليب المشرف التربوي، ولا توجد بحوث تهتم بتطوير أدواره وأساليبه الإشرافية.

وأغلب تلك البحوث تتطابق في تركيزها على تقويم أدائه لأساليب الإشراف أو تنمية الكفايات التدريسية للمعلمين، ولم تقوّم أدواره الأخرى، وكلها تركز على وجهات نظر مجتمع الدراسة، ولم تحلل سجلات عمل المشرف التربوي أو تقوم بدراسة حقلية أو دراسة حالة لتشخيص واقع المشرف التربوي.

وعلى الرغم من اتفاق تلك الدراسات على ضعف دور المشرف وعدم قيامه بدوره، إلا أن الباحثين لم يتجهوا إلى البحث في جانب تطوير أدواره الإشرافية.

خامسا: الموضوعات البحثية في مجال المعلم

ويلاحظ من الجدول رقم ٦ أن البحوث في هذا المجال تركزت في موضوعي تقويم إعداد المعلم العلمي (التخصصي)، وإعداده التربوي.

وأغفلت البحوث الموضوعات التالية: تطوير أدواره، وتقويم أدواره، وتطوير إعداده العلمي (التخصصي)، وتطوير إعداده التربوي، وتطوير تدريبه، وتقويم تدريبه، وتقويم وتطوير دوره التربوي.

الجدول رقم ٦. تصنيف موضوعات البحوث داخل مجال "المعلم".

الترتيب	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	تقويم إعداده العلمي	٢	٦٦,٦٦٪	٤,٤٤٪
٢	تقويم إعداده التربوي	١	٣٣,٣٣٪	٢,٢٢٪
٣	تطوير أدواره	•	•	•
٤	تقويم أدواره	•	•	•
٥	تطوير إعداده العلمي	•	•	•
٦	تطوير إعداده التربوي	•	•	•
٧	تطوير تدريبه	•	•	•
٨	تقويم تدريبه	•	•	•
٩	تقويم وتطوير دوره التربوي	•	•	•

ورغم أهمية دور المعلم في العملية التعليمية وتطور أدواره وتطور الأبحاث حول مدرسة المستقبل إلا أن الأبحاث في هذا المجال لا زالت قليلة جدا، وبهذا يلاحظ أنه لا زال يحتاج إلى مزيد من الأبحاث، على الرغم من أن دراسة الحبيب [٣] أشارت إلى أن المعلم يحتل المرتبة الرابعة في أولويات البحث التربوي.

ومما يدل على ذلك أن نسبة البحوث في موضوعات هذا المجال بلغت ما بين (٢,٢٢٪ - ٤,٤٤٪)، وهي نسبة ضعيفة.

سادساً: الموضوعات البحثية في مجال التقويم

ويلاحظ من الجدول رقم ٧ أن الموضوعات في هذا المجال تركزت في التقويم بصورة عامة، والتقويم المستمر، وانعدمت البحوث في موضوعات: الاختبار الشفوية،

الجدول رقم ٧. تصنيف موضوعات البحوث داخل مجال "التقويم " .

الترتيب	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	التقويم بصورة عامة	١	٥٠٪	٢،٢٢٪
٢	التقويم المستمر	١	٥٠٪	٢،٢٢٪
٣	الاختبارات الشفوية	٠	٠	٠
٤	الاختبارات التحريرية	٠	٠	٠

والاختبارات الموضوعية، وهي قليلة على مستوى المجال وعلى مستوى جميع المجالات.

ورغم أهمية مجال التقويم إلا أن البحوث فيه لا زالت قليلة، فهو يحتاج إلى مزيد من الأبحاث، خاصة أن واقع التقويم في مدارسنا يحتاج إلى إعادة نظر، ومما يدل على ذلك أن نسبة الموضوعات البحثية في هذا المجال على مستوى جميع الموضوعات البحثية بلغت (٢،٢٢٪)، وهي نسبة ضعيفة.

سابعاً: الموضوعات البحثية في مجال الأنشطة

الجدول رقم ٨. تصنيف موضوعات البحوث داخل مجال "الأنشطة " .

الترتيب	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	الأنشطة الصفية	١	٥٠٪	٢،٢٢٪
١	الأنشطة غير الصفية	١	٥٠٪	٢،٢٢٪

ويلاحظ من الجدول رقم ٨ أن موضوعي الأنشطة الصفية وغير الصفية تساوت نسبة البحوث فيهما على مستوى المجال، إلا أنها على مستوى البحوث في جميع المجالات

بلغت نسبة (٢,٢٢٪) وهي نسبة ضعيفة، ويضاف إلى ذلك أن البحث في موضوع الأنشطة غير الصفية يعتبر من البحوث القديمة، حيث نشر البحث عام (١٤٠٩هـ) وكان مطبقا في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

ومجال الأنشطة بنوعيه يحتاج إلى مزيد من الأبحاث في تقويمه وتطويره، ومما يدل على ذلك أن نسبة الموضوعات البحثية فيه على مستوى جميع الموضوعات البحثية بلغت (٢,٢٢٪)، وهي نسبة ضعيفة.

ثامناً: الموضوعات البحثية في مجال المناهج

الجدول رقم ٩. تصنيف موضوعات البحوث داخل مجال "المناهج ".

الترتيب	الموضوع	التكرار	النسبة داخل المجال	النسبة على مستوى المجالات
١	أهداف المنهج	١	١٠٠٪	٢,٢٢٪
٢	أسس المنهج	٠	٠	٠
٣	تنظيم المنهج	٠	٠	٠
٤	تطوير المنهج	٠	٠	٠

ويلاحظ من الجدول رقم ٩ أن مجال المناهج جاء في الترتيب الأخير من بين المجالات ولا يوجد سوى بحث واحد في موضوع أهداف المنهج، وانعدمت الأبحاث في موضوعات: أسس وتنظيم وتطوير المنهج.

وعلى الرغم أن مجال المناهج من أوسع وأهم المجالات البحثية إلا أن البحوث فيه قليلة، بل منعدمة، وهو من المجالات الحيوية التي تحتاج إلى مزيد من الأبحاث.

ولم تبلغ نسبة البحوث في هذا المجال على مستوى جميع الموضوعات البحثية سوى نسبة (٢,٢٢٪) وهي نسبة ضعيفة.

السؤال الثالث: ما توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث المراحل الدراسية التي اهتمت بها؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والنسب، وكان ترتيب المراحل الدراسية على النحو التالي:

الجدول رقم ١٠. المراحل الدراسية التي اهتمت بها البحوث.

الترتيب	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
١	المرحلة المتوسطة	١٨	٣٧,٥٪
٢	المرحلة الثانوية	١٧	٣٥,٤٪
٣	المرحلة الابتدائية	٦	١٢,٥٪
٤	كليات التربية	٣	٦,٢٥٪
٥	كليات المعلمين	٣	٦,٢٥٪
٦	الكليات والمعاهد العسكرية	١	٢,٠٨٪
٧	الكليات والمعاهد الفنية	٠	٠

وقبل التحليل لبيانات الجدول رقم ١٠ يود الباحثان أن ينبها إلى أن عدد الرسائل كما قدمنا (٤٥) رسالة علمية، إلا أنها هنا عند تحليل هذا السؤال اعتبرت (٤٨) رسالة علمية، وذلك لأن إحدى الرسائل طبقت في المرحلتين المتوسطة والثانوية، والثانية طبقت في جميع المراحل الدراسية (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

ويلاحظ من هذا الجدول ما يلي:

١- أن أعلى المراحل الدراسية في نسبة البحوث العلمية على الترتيب هي: المرحلة المتوسطة بنسبة (٣٧,٥٪)، ثم المرحلة الثانوية بنسبة (٣٥,٤٪)، وهذا الاهتمام بهما يُعد طبيعيا، لأن كلية التربية تعنى بإعداد المعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢- الاهتمام بالمرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة على مستوى المراحل الدراسية، حيث بلغت نسبة البحوث (١٢,٥٪)، وفي هذا إهمال لهذه المرحلة التي تعد المرحلة الأساس لإعداد الطالب لما يليها من المراحل في المهارات الرئيسة.

٣- الاهتمام بمرحلة التعليم الجامعي (كليات التربية والمعلمين) جاء بدرجة ضعيفة على مستوى المراحل الدراسية، حيث بلغت نسبة البحوث (٦,٢٥٪) على الرغم من أهمية كليات التربية والمعلمين في إعداد المعلم في جميع الجوانب الثلاثة: الإعداد الثقافي، والإعداد العلمي، والإعداد التربوي.

٤- اهتمام بالكليات والمعاهد العسكرية جاء بدرجة ضعيفة جدا على مستوى المراحل الدراسية، حيث بلغت نسبة البحوث (٢,٠٨٪٢,١٧٪)، ويفسر الباحثان ذلك بسبب قلة الباحثين من طلاب الدراسات العليا المنتسبين إليها.

٥- وينبغي العناية بهذه الكليات والمعاهد، حيث إن أغلب برامجها التربوية ومناهجها قائمة على اجتهادات شخصية من قبل المعلمين في تلك المراحل، ولم تعد حسب المنهج العلمي، رغم أهمية مناسبتها لاحتياجات الطلاب الدارسين فيها.

٦- انعدام الاهتمام بالكليات والمعاهد الفنية، حيث لم يُسجل أي بحث فيها، على الرغم من انتشار هذا النوع من التعليم، ويفسر الباحثان ذلك بسبب قلة الباحثين من طلاب الدراسات العليا المنتسبين إليها في تخصص العلوم الشرعية، حيث سجلت بعض الرسائل العلمية في تخصصات أخرى.

السؤال الرابع: ما توجهات بحوث الماجستير في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث منهجيتها في البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والنسب، وكان ترتيب البحوث من حيث منهجيتها البحثية على النحو التالي:

أولاً: تصنيف البحوث بحسب المنهجية البحثية

الجدول رقم (١١). المناهج البحثية التي طبقتها البحوث.

الترتيب	منهج البحث	التكرار	النسبة
١	البحوث الوصفية	٤١	٩١,٠٪
٢	البحوث التجريبية	٤	٩,٠٪

يلاحظ من الجدول رقم ١١ ما يلي:

١- النمط الغالب على البحوث هو نمط البحوث الوصفية حيث بلغت نسبتها (٩١,١١٪) من مجموع البحوث، وهي نسبة عالية، تدل على تركيز الباحثين على هذا النمط من البحوث.

٢- قلة البحوث التجريبية رغم أهميتها حيث بلغت نسبتها (٩,٣٠٪)، وهي نسبة قليلة جدا إذا قسمت بين عامي (١٤٠٦هـ - ١٤٢٤هـ)، فطوال هذه السنوات لم يطبق هذا المنهج البحثي سوى في أربعة رسائل علمية.

ويلاحظ أن البحوث الوصفية تعتمد على الوصف والتحليل لرصد الواقع التربوي، دون أن تصل إلى مستوى دراسة العلاقة بين المتغيرات وتفسيرها.

وقد جاء التركيز على البحوث الوصفية على حساب البحوث التجريبية رغم أهميتها الكبيرة في تحسين الممارسات التربوية وتطويرها.

ويتبين من ذلك وجود حاجة فعلية للبحوث التجريبية التي تعتمد على التجريب كطريقة للبحث للتأكد من جدوى بعض البرامج والأساليب التربوية ومدى ما تسهم به في تحسين الممارسات التربوية وزيادة فاعليتها، أو تتبنى البرامج التربوية الجديدة وتسهم في تطبيقها في الميدان التربوي بأسلوب علمي يثبت أو ينفي فاعليتها.

ومجالات البحوث التجريبية واسعة، مثل: اختبار جدوى منهج دراسي، أو طريقة تدريس، أو إستراتيجية تعليم، أو تقنية تربوية حديثة، وغيرها.

وما توصل إليه الباحثان مع ما توصلت إليه دراسة البيلي [١٨] فقد كانت البحوث الوصفية هي النمط الغالب في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث بلغت نسبتها (٨٠٪)، وكانت البحوث التجريبية هي الأقل، حيث بلغت نسبتها (١٣٪).

ويفسر الباحثان ذلك بسبب عدة عوامل: منها ضعف التأهيل والتدريب للباحثين، ورغبة الباحث في إنجاز بحثه بأيسر الطرق وفي وقت قصير، وعدم تعاون المدارس في تطبيق التجارب، وعدم تعاون جهات العمل في تفريغ الباحث فترة تطبيق البحث واقتصار التفريغ فترة الدراسة فقط.

ثانياً: تصنيف البحوث الوصفية بحسب المنهجية المطبقة

يلاحظ من الجدول (١٢) ما يلي:

١- النمط السائد للبحوث الوصفية هو البحوث المسحية، حيث وصلت إلى نسبة (٨٢,٠٥٪) من مجموع البحوث الوصفية على الرغم من أن البحث الوصفي يقف عند هدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة واستنتاج الأسباب [٢٨]..

الجدول رقم ١٢. المناهج البحثية الوصفية التي طبقتها البحوث.

الترتيب	المنهج الوصفي	التكرار	النسبة
١	المسحي	٣٢	٪٨٢.٠٥
٢	تحليل المحتوى	٨	٪١٧.٩٥
٣	الوثائقي	٠	٠
٤	الحقلي (دراسة الحالة)	٠	٠
٥	السببي المقارن	٠	٠
٦	الارتباطي	٠	٠
٧	التتبعي	٠	٠

٢- جاء استخدام بحوث تحليل المحتوى في المرتبة الثانية ولكن استخدامه كان بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبة استخدامه (١٧.٧٧٪).

٣- أنماط البحوث الأخرى، وهي: الوثائقي، والحقلي، والسببي المقارن، والارتباطي، والتتبعي، لم يستخدمها الباحثون إطلاقا، على الرغم من أهميتها في البحث العلمي.

ويرجع الباحثان سبب ذلك إلى ما سبق ذكره عند مناقشة نتائج الجدول رقم ١١.

السؤال الخامس: ما توجهات بحوث الماجستير العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من حيث أدوات البحث؟

الجدول رقم ١٣. أدوات البحث المطبقة .

الترتيب	أداة البحث	التكرار	النسبة
١	الاستبانة	٢٦	٪٥٧.٧٧
٢	الاختبار	١١	٪٢٤.٤٤
٢	بطاقة أو استمارة التحليل	٨	٪١٧.٧٧
٣	المقابلة	٠	٠
٤	الملاحظة	٠	٠

يلاحظ من الجدول رقم ١٣ ما يلي :

١- الأداة الأكثر استخداماً في البحوث هي الاستبانة ، حيث بلغ استخدامها نسبة (٥٧.٧٧٪) وهي نسبة عالية ، ويرجع الباحثان سبب ذلك شيوع استخدام البحوث الوصفية ، وخاصة البحوث المسحية ، كما مر في تحليل إجابة السؤال السابق من أسئلة البحث ، وبما أن المنهج البحثي السائد هو المنهج المسحي ، فسيكثر استخدام أداة الاستبانة.

٢- استخدام أداة الاختبار جاء في المرتبة الثانية بنسبة (٢٥.٥٨٪) وهي نسبة تتوافق مع نسبة البحوث في مجال الطالب وخاصة في البحوث التي ركزت على مستواه العلمي كما مرَّ في تحليل إجابة السؤال الأول من أسئلة البحث ، وتوجد بحوث في مجالات أخرى استخدمت أداة الاختبار ولكن أقل من المجال السابق.

٣- استخدام استمارة أو بطاقة التحليل جاء في المرتبة الثالثة بنسبة (١٧.٧٧٪) وأغلب البحوث التي استخدمت هذه الأدوات هي البحوث في مجال تقويم وتحليل الكتب والمقررات الدراسية ، والتي استخدمت منهج تحليل المحتوى.

٤- هناك أدوات لم يستخدمها الباحثون إطلاقاً ، وهي المقابلة والملاحظة.

ويرى الباحثان أن قلة استخدام بعض الأدوات وعدم استخدام الأدوات الأخرى يرجع إلى عدم تنوع مجالات البحوث من جهة، وعدم تنوع مناهج البحث من جهة أخرى، كما مر في تحليل إجابات أسئلة البحث.

ورغم ذلك تبقى الاستبانة من أكثر طرق جمع المعلومات البحثية شيوعا، لذلك لا بد من متابعة المشرف للباحث في استخدام المنهجية العلمية الصحيحة في مرحلة بنائها وتطبيقها، ولا بد من تعامل المحكمين معها بجدية، مع مطالبة الباحث بإرفاق أهداف وأسئلة الدراسة أو خطة البحث معها، حتى يتم تحكيمها بأسلوب علمي مقبول.

خلاصة النتائج

هدف البحث إلى تعرف توجهات رسائل الماجستير العلمية في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، من حيث تصنيف مجالاتها العامة، وموضوعاها داخل كل مجال؛ والمراحل الدراسية التي اهتمت بها، ومنهجيتها، وأدواتها، وذلك لتطوير وتوجيه مسيرة البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا. وقد خلص البحث إلى ما يلي:

١- إن المجالات البحثية من حيث اهتمام الباحثين بها جاءت على الترتيب التالي: المقررات والكتب الدراسية، ثم التدريس، ثم الطالب، ثم المشرف التربوي، ثم المعلم، ثم التقويم التربوي، ثم الأنشطة التربوية، ثم المنهج.

٢- إن الموضوعات البحثية في مجال (المقررات والكتب) من حيث اهتمام الباحثين بها جاء على الترتيب التالي: الحديث وعلومه، والفقه وعلومه، والثقافة الإسلامية، ثم القرآن الكريم، ثم التفسير وعلومه، والتوحيد. في حين لم يُعد أي بحث في كتاب التجويد.

٣- إن الموضوعات البحثية في مجال (التدريس) من حيث اهتمام الباحثين بها جاء على الترتيب التالي: مشكلاته، ثم الكفايات التدريسية، والوسائل التعليمية، ثم

الأهداف، ثم طرق وأساليب التدريس. في حين لم يُعد أي بحث في الموضوعات البحثية التالية: التخطيط للتدريس، وعرض الدرس، والأسئلة الصفية، وإدارة الفصل.

٤- إن الموضوع البحثي في مجال (الطالب) الذي نال اهتمام الباحثين هو: مستواه. بينما لم يُعد أي بحث في الموضوعين البحثيين التاليين: سلوكه، ومشكلاته.

٥- إن الموضوع البحثي في مجال (المشرف التربوي) الذي نال اهتمام الباحثين هو: تقويم أدواره وأساليبه الإشرافية. بينما لم يُعد أي بحث في تطوير أدواره وأساليبه الإشرافية.

٦- إن الموضوعات البحثية في مجال (المعلم) من حيث اهتمام الباحثين بها جاء على الترتيب التالي: تقويم إعداده العلمي، ثم تقويم إعداده التربوي. في حين لم يُعد أي بحث في الموضوعات البحثية التالية: تطوير أدواره، وتقويم أدواره، وتطوير إعداده العلمي، وتطوير إعداده التربوي، وتطوير تدريبه، وتقويم تدريبه، وتقومي وتطوير دوره التربوي.

٧- إن الموضوعات البحثية في مجال (التقويم) من حيث اهتمام الباحثين بها جاء بها على الترتيب التالي: التقويم بصورة عامة، والتقويم المستمر. بينما لم يُعد أي بحث في الموضوعين البحثيين التاليين: الاختبارات الشفوية، والاختبارات التحريرية.

٨- إن الموضوعات البحثية في مجال (الأنشطة) من حيث اهتمام الباحثين بها جاء على الترتيب التالي: الأنشطة الصفية، والأنشطة غير الصفية.

٩- إن الموضوع البحثي في مجال (المناهج) الذي نال اهتمام الباحثين هو: أهداف المنهج. بينما في مجال (المناهج) لم يُعد أي بحث في الموضوعات البحثية التالية: أسس المنهج، وتنظيم المنهج، وتطوير المنهج.

١٠- إن اهتمام الباحثين بالمراحل الدراسية جاء على الترتيب التالي: المرحلة المتوسطة، ثم المرحلة الثانوية، ثم المرحلة الابتدائية، ثم كليات التربية، وكليات المعلمين، ثم الكليات والمعاهد العسكرية. في حين لم يُعد أي بحث عن الكليات والمعاهد الفنية.

١١- إن استخدام الباحثين للمناهج البحثية جاء على الترتيب التالي: المنهج الوصفي، ثم المنهج التجريبي. وجاء استخدام الباحثين للمنهج الوصفي على النحو التالي: المنهج المسحي، ثم منهج تحليل المحتوى. بينما لم يستخدم أحد من الباحثين المناهج البحثية التالية: المنهج الوثائقي، والمنهج الحقلي، والمنهج السببي المقارن، والمنهج الارتباطي، والمنهج التتبعي.

١٢- إن الأدوات البحثية التي استخدمها الباحثون جاء ترتيبها على النحو التالي: الاستبانة، ثم الاختبار، ثم بطاقة أو استمارة التحليل. في حين لم يستخدم أحد من الباحثين أداتي البحث التاليتين: المقابلة، والملاحظة.

الاستنتاج

يمر البحث التربوي في الوقت الحاضر بفترة مزدهرة نتيجة للأهمية القصوى التي تحتلها الآن عملية التعليم، الأمر الذي أفرز عددا من القضايا والاتجاهات تجمع بينها خصائص مشتركة على الرغم من الاختلافات الزمنية والمكانية. ويمكن الأخذ في الاعتبار أن ما يحدد معالم البحث التربوي في مختلف البيئات، ليس هو مجرد اتجاهات الباحثين أنفسهم، وإنما هناك ثلاثة عوامل محورية يمكن أن توضح التوجهات للبحث التربوي وهي:

١- المعالم التاريخية لتطور النظم التعليمية (ويدخل في ذلك البحوث التربوية التي استخدمت في هذه النظم).

٢- المشكلات التي تواجهها هذه النظم في الحاضر،وكيفية إصلاحها أو معالجتها.

٣- الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية لهذه النظم.

فليس من المستغرب أن تتحدد مجالات الدراسة ومناهجها وأهدافها بعوامل لا يستطيع الباحثون وحدهم أن يتحكموا فيها. ومن خلال تحليل توجهات الرسائل العلمية التي أجيزت في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة الملك سعود (تخصص طرق تدريس العلوم الشرعية)يمكن استخلاص ما يلي:

١- إن الباحثين اهتموا بتغير الكلمات دون تغير الواقع.

٢- الثقة في التحليلات الإحصائية دون تفسيرها تربويا.

٣- الثقة في نتائج البحث دون مراعاة لموقف متخذ القرار.

٤- تكرار وتشابه موضوعات البحوث مما يعكس ضيقا في أفق الباحثين في هذا المجال.

٥- تشابه مناهج البحث وأدواته تبعا لتشابه موضوعات البحث.

٦- عدم تجاوز الرسائل العلمية لعزلتها الاجتماعية، وانفتاحها على حاجات المجتمع.

ولعل أحد أسباب الأزمة في البحوث العلمية تخصص (طرق تدريس العلوم الشرعية) هو نقص المحتوى الأيدلوجي الموجه للممارسات العلمية البحثية، ولذلك يغلب على أكثر البحوث الشكل الأكاديمي الكفيل بتحقيق الحصول على إجازة علمية. ويشير عبد الحليم [٢٣] إلى أن كثيراً من المعنيين في مجال طرق التدريس توهموا أنه يكفي أن

تجرى بحوث نمطية على النحو المعروف مثل: "برنامج مقترح.." أو أثر متغير مستقل في متغير تابع، على نحو ما يجري في البحوث التي يتبنى أصحابها "المنهجية الامبيريقية" أو البحوث التي يظن فيها أن البحث التربوي المنتج يقتضي معرفة أثر "مدخلات " معينة سواء أكانت مادة تعلم، أو مهارة تكتسب في "مخرجات" تتمثل في التحصيل أو الأداء. وتلك قيود ألزم فيها أهل المنهج أنفسهم بما لا يلزم، وأهملوا أخطر ما كشفت عنه البحوث العلمية في المجال، وهو العلميات الفكرية التي تتوسط دائما بين المدخلات والمخرجات، وبعبارة أخرى العمليات التي تتوسط بين التدريس والتعلم، وهي العمليات التي يجب أن يكون فيها التدريس وسيلة إثارتها، وأداة تفعيلها في كل أنواع التربية التي زاد تشقيقها حتى توشك أن تنفطر.

توصيـــات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي:

أ) توصيات لبرنامج الدراسات العليا

١- تقويم وتطوير برنامج الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس بصورة عامة، وتخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بصورة خاصة.

٢- تقويم وتطوير أدوات وأساليب اختيار طلاب الدراسات العليا، وأن يكون الاختيار على أساس الكفاءة دون أي اعتبارات أخرى، خاصة وأن الفرص محدودة، فإذا تم اختيار نوعيات ضعيفة، كان إنتاجهم البحثي ضعيفا.

٣- تقويم وتطوير مقرري الأساليب الإحصائية وطرق البحث، وتقريرها على أكثر من مستوى، مع التدريب على البرامج الحديثة في تحليل البيانات.

٤- تحديد آلية محددة لاختيار الموضوعات البحثية تحت إشراف لجنة من الكفاءات التخصصية في قسم المناهج وطرق التدريس.

٥- مراجعة قائمة البحوث في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بصفة دورية للتأكد من عدم تكرار الموضوعات البحثية أو تركيزها في مجالات أو موضوعات محددة.

٦- التنسيق مع الجهات التعليمية لتقديم كافة التسهيلات البحثية للباحثين، في جميع البحوث، وخاصة في البحوث التجريبية.

٧- إعداد خطة علمية لجميع العاملين في الجهات التعليمية لتوعيتهم بأهمية وفائدة البحوث العلمية، لكي يتم التعامل معها بجدية وعناية.

٨- تبني موضوعات بحثية متميزة، وتكليف طلاب الدراسات العليا المتميزين ببحثها.

٩- الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي سبق عرضها في الإطار النظري للدراسة.

ب) توصيات لمراكز البحث العلمي

١- إعداد قاعدة بيانات بالرسائل الجامعية، والبحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، مع تحديثها بصفة دورية.

٢- الاستفادة من التقنية الحديثة وتجارب الدول الأخرى في تطوير خدماتها بما يسهل على الباحثين الحصول على البيانات بالسرعة المطلوبة.

٣- تحديد مركز وطني يكون عليه الدور الرئيس، وربط بقية المراكز الأخرى به.

٤- تبني البحوث المتميزة ودعمها وطباعتها ونشرها، وتقديم مكافآت للباحثين المتميزين، مع تسهيل الإجراءات الإدارية والمالية، في إثارة التنافس بين الباحثين.

٥- ضرورة تكوين شبكات اتصال بين الجماعات البحثية التربوية.

ج) توصيات للباحثين

١- أن يهتم الباحث بتطوير مهاراته البحثية ذاتيا، وعدم الاعتماد على برنامج الدراسات العليا لوحده.

٢- العناية باختيار مجال وموضوع البحث بناءً على أسس علمية صحيحة، وبناء على حاجة الميدان التربوي له.

٣- الاستفادة من خبرة أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس واستشارتهم في اختيار موضوع البحث، والتواصل معهم في أثناء مراحل إعداد البحث.

٤- الاستفادة من إدارة البحوث التربوية في وزارة التربية والتعليم وإدارات التعليم في اختيار موضوع البحث، واستشارتهم في المشكلات البحثية التي يرون أن لها أولوية في البحث التربوي.

٥- تبادل الخبرات بين طلاب الدراسات العليا في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، مع إمكانية الإشراف عليها وتنظيمها من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس في القسم.

د) توصيات للمشرفين على الرسائل

١- الإشراف على الباحث ومتابعته في جميع مراحل وخطوات البحث، وعدم الاقتصار على المتابعة في نهاية البحث.

٢- التركيز على مرجعة الخطوات الرئيسة في البحث، مثل: منهجية البحث، وأداة البحث، والأساليب الإحصائية، وتحليل النتائج، وعدم الاقتصار على الملحوظات الشكلية إذا كانت غير مؤثرة وقابلة لوجهات النظر.

٣- تبني الباحث، وتوثيق العلاقة معه ـ كما هو منهج السلف ـ والتواصل المستمر معه داخل وخارج الجامعة، وتبادل وسائل الاتصال المتاحة معه.

٤- تكليف الباحث بإعداد خطة لمراحل تنفيذ بحثه، والتشاور معه حولها، ومتابعته في الالتزام بتنفيذها.

مقترحات البحث

يقترح الباحثان إجراء البحوث والدراسات التالية:

١- إعداد دراسة مقارنة بين رسائل الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والتخصصات الأخرى في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- تقويم وتحليل رسائل الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في كليات التربية في الجامعات الأخرى.

٣- إعداد دراسة مقارنة بين رسائل الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والتخصصات الأخرى في كليات التربية في كل جامعة.

٤- تقويم وتحليل الأساليب الإحصائية المستخدمة في رسائل الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

٥- تقويم وتحليل أدوات البحث المستخدمة في رسائل الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

٦- تقويم وتحليل المنهجية البحثية وإجراءات البحث في رسائل الماجستير في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

٧- إعداد دراسة علمية متخصصة حول أولويات البحث التربوي في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الخمس السنوات القادمة.

٨- دراسة عن معوقات البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا في جامعة الملك سعود والجامعات الأخرى.

الملحق رقم ١

رسائل الماجستير مرتبة حسب سنة إجازتها

م	اسم البحث	اسم الباحث	تاريخ وسنة إجازتها
١	مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الدينية بالمدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض	حمد اليوسف	١٤٠٦/٣/١٩هـ
٢	اثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس بعض موضوعات التوحيد للصف الأول المتوسط على تحصيل التلاميذ	توفيق بديوي	١٤٠٨/٥/١٧هـ
٣	أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية "دراسة مسحية"	صالح المفدى	١٤٠٩/٧/١٩هـ
٤	تقويم النشاط غير الصفي في التربية الإسلامية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الرياض	أحمد موسى	١٤٠٩/٨/١٨هـ
٥	تقويم الجانب التخصصي من برامج إعداد مدرسي التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الملك سعود في ضوء الأهداف المرجوة	عبد المحسن السيف	١٤١٠/٩/١٦هـ
٦	تقويم منهج الثقافة الإسلامية بالكليات العسكرية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأهداف المرجوة	إبراهيم العثيم	١٤١٠/١١/١٣هـ
٧	أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمدرسين "دراسة مسحية"	محمد السكران	١٤١٢/١/١٧هـ
٨	تقويم محتوى منهج دراسة القرآن الكريم في مراحل التعليم العام - بنين - بالمملكة العربية السعودية	خالد عقيلان	١٤١٣/٨/٢٩هـ
٩	تقويم واقع أهداف مناهج المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الأهداف المرجوة في التصور الإسلامي	عبد الله الفهد	١٤١٣/٩/٧هـ
١٠	تقويم محتوى مقرر القرآن الكريم في كلية المعلمين بالرياض في ضوء أهداف إعداد المعلم	عبد الملك الهويمل	١٤١٣/١١/٢٨هـ
١١	تقويم التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط	إيمان السعدون	١٤١٣/١٢/٢هـ

م	اسم البحث	اسم الباحث	تاريخ وسنة إجازتها
	في مواد العلوم الدينية بمدينة الرياض باستخدام اختبار موضوعي		
١٢	واقع التقويم في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة - بنين - من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين بمدينة الرياض	محمد البشر	١٤١٥/١/١٩هـ
١٣	الكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية	محمد أبا نمي	١٤١٥/٨/١٦هـ
١٤	أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمدينة الرياض	فهد أبا نمي	١٤١٥/١٢/٣هـ
١٥	دور موجهات المواد الدينية كما تراها معلمات هذه المواد وموجهاتها والمديرات في مدارس البنات في مدينة الرياض	شيخة المنيف	١٤١٦/٢/١٢هـ
١٦	أثر استخدام بعض الوسائل التعليمية على حفظ مقرر القرآن وتلاوته لدى طلاب الصف الأول المتوسط (بنين).	إبراهيم الزعافي	١٤١٦/٢/٥هـ
١٧	دراسة تقويمية لمقرر الحديث النبوي بالمرحلة المتوسطة (بنين) من وجهة نظر موجهي ومعلمي العلوم الشرعية بمنطقة الرياض.	عبد الله البطين	١٤١٦/٧/٢١هـ
١٨	تقويم كتاب التوحيد المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر موجهي ومعلمي هذا المقرر بمدينة الرياض.	إبراهيم الشايع	١٤١٦/١٠/٢٧هـ
١٩	واقع التوجيه التربوي لمواد العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين	زيد الجليفي	١٤١٧/١/٣٠هـ
٢٠	مدى معرفة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأهداف السلوكية ومدى استخدامهم لها	عبد العزيز الشايع	١٤١٧/١٢/١هـ
٢١	إعداد دليل معلم في مقرر الحديث النبوي للصف السادس الابتدائي (بنين)	عبد الله الجغيمان	١٤١٧/١٢/٢٧هـ
٢٢	مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من العلوم	عبد اللطيف	١٤١٨/١/١١هـ

م	اسم البحث	اسم الباحث	تاريخ وسنة إجازتها
	الشرعية بالمرحلة المتوسطة	الشدوخي	
٢٣	دور التوجيه التربوي في تطوير كفايات معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسط	لفا العتيبي	١٤١٨/٢/٣هـ
٢٤	تقويم محتوى منهج الفقه في المرحلة المتوسطة (بنات) في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة للطالبات	هند الريس	١٤١٨/٢/٦هـ
٢٥	تقويم محتوى مقرر تفسير القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجات الطلاب ومطالب نموهم	حمود الطريفي	١٤١٨/٢/١٦هـ
٢٦	تقويم محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر على طالبات الصف الثالث الثانوي في ضوء أهداف المادة	صلاح الدهيش	١٤١٨/١١/٨هـ
٢٧	أثر تعريف طلاب الصف الأول الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الفقه	عبدالله آل طالب	١٤١٨/١٢/٢٤هـ
٢٨	مشكلات منهج الفرائض في المرحلة الثانوية بالمعاهد العلمية من وجهة نظر المعلمين	عبد الله المعيقل	١٤١٩/٢/٥هـ
٢٩	مدى تحقيق مقررات الجانب التخصصي من برنامج إعداد معلمي العلوم الشرعية بكليات المعلمين لأهدافها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب	عبد الكريم الفتيحة	١٤١٩/٢/١٢هـ
٣٠	تقويم مقرر الثقافة الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهدافه المرجوة	إبراهيم القرني	١٤١٩/٩/٩هـ
٣١	أساليب تدريس مقرر الفقه التي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة	عبد الله آل سليمان	١٤٢٠/١/١٨هـ
٣٢	مدى تحقيق أهداف مقررات الثقافة الإسلامية (الإعداد العام) بجامعة الملك سعود بالرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب	عبد العزيز بن طالب	١٤٢٠/٨/٦هـ
٣٣	واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض	محمد الناجم	١٤٢١/٢/٩هـ

م	اسم البحث	اسم الباحث	تاريخ وسنة إجازتها
٣٤	مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية بالأهداف السلوكية ومراعاتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية	خالد الرشيد	١٤٢١/٢/١٦هـ
٣٥	مدى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي (شرعي) لمدينة الرياض المفاهيم الفقهية المقررة	أحمد الجهيمي	١٤٢١/٧/٢١هـ
٣٦	دراسة تحليلية للأنشطة الصفية لمادة الفقه في مدارس البنات الثانوية	سارة المنيع	١٤٢٢/٣/١٢هـ
٣٧	مستوى التلاوة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم	شامخ الراشد	١٤٢٢/٣/١٧هـ
٣٨	تقويم أداء مشرفي العلوم الشرعية في ضوء ممارستهم الأساليب الإشرافية ومدى استفادة معلمي المرحلة المتوسطة منها	إبراهيم الخطيب	١٤٢٢/٩/١١هـ
٣٩	تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي (الشرعي) مفاهيم مصطلح الحديث	عبدالله السهلي	١٤٢٣/١/٢هـ
٤٠	المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة "دراسة تقويمية"	علي بادغشر	١٤٢٣/٣/٢٣هـ
٤١	معوقات تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية (بنين ـ بنات)	خالد الهمزاني	١٤٢٣/٣/١٧هـ
٤٢	مدى تحقيق أهداف مقررات الإعداد التربوي لطلاب العلوم الشرعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين	ماهر الضحيان	١٤٢٣/٣/٢٨هـ
٤٣	مدى تحقيق أهداف مقرر السلوك لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي	ثابت القحطاني	١٤٢٣/١٠/١٩هـ
٤٤	تقويم كتاب الحديث للصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية	فؤاد المظفر	١٤٢٤/٤/١٤هـ
٤٥	دراسة تحليلية لمحتوى كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء مراعاته قضايا وجوانب التربية الصحية.	عبد العزيز التميمي	١٤٢٤/٧/٢٤هـ

الملحق رقم ٢

بطاقة التحليل الأولى (المجالات والمراحل الدراسية)

		المراحل الدراسية						
		الابتدائي	المتوسطة	الثانوية	كليات المعلمين	كليات التربية	الكليات والمعاهد الفنية	الكليات والمعاهد العسكرية
	أسس المنهج							
المناهج	أهداف المنهج							
	تنظيم المنهج							
	تطوير المنهج							
المقررات والكتب	القرآن الكريم							
	التجويد							
	التفسير وعلومه							
	الحديث وعلومه							
	التوحيد							
	الفقه وعلومه							
	الثقافة الإسلامية							
التدريس	طرق التدريس							
	كفايات التدريس							
	التخطيط للتدريس							
	الأهداف السلوكية							
	عرض الدرس							
	الأسئلة الصفية							
	إدارة الفصل							
	الوسائل التعليمية							
	مشكلاته							

		المراحل الدراسية						
		الابتدائي	المتوسطة	الثانوية	كليات المعلمين	كليات التربية	الكليات والمعاهد الفنية	الكليات والمعاهد العسكرية
التقويم	الاختبارات الشفوية							
	الاختبارات التحريرية							
	التقويم المستمر							
	التقويم بصورة عامة							
الأنشطة	الأنشطة الصفية							
	الأنشطة غير الصفية							
المشرف	تقويم أدواره وأساليبه							
	تطوير أدواره وأساليبه							
المعلم	تطوير أدواره							
	تقويم أدواره							
	تطوير إعداده العلمي							
	تقويم إعداده العلمي							
	تطوير إعداده التربوي							
	تقويم إعداده التربوي							
	تطوير تدريبه							
	تقويم تدريبه							
	تقويم وتطوير ودوره التربوي							
الطالب	مستواه							
	سلوكه							
	مشكلاته							

الملحق رقم ٣

بطاقة التحليل الثانية (منهجية وأدوات البحث)

		أدوات البحث				
		الاستبانة	المقابلة	الملاحظة	الاختبارات	استمارة التحليل
البحوث الوصفية	المسحي					
	الوثائقي					
	تحليل المحتوى					
	الحقلي					
	السببي المقارن					
	الارتباطي					
	التتبعي					
البحوث التجريبية	التصميم التجريبي					

المراجـــــع

[١] البعادي، حمد. البحث التربوي في المملكة العربية السعودية : بنيته وتقييمه. *ورقة مقدمة لندوة تنشيط البحث التربوي وزيادة فاعليته في الإصلاح التربوي في دول الخليج بالتعاون مع اليونسكو*، جامعة الإمارات، ١٩٨٩م.

[٢] بيريز، سوليدار، وبيير داسن. "البحث التربوي. "*مجلة مستقبليات*، ع١١١ ، مكتب التربية الدولي ـ جنيف، ٢٩ ، ع ٣، (سبتمبر، ١٩٩٦م).

[٣] الحبيب، فهد إبراهيم (١٩٩٦م). "أولويات البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية، استراتيجية مقترحة"، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مج١٠، ع٣٨، (١٩٩٦م).

[٤] جريتلر، أرمين . "البحث التربوي في أوروبا". *مجلة مستقبليات*، ع ١١١، مكتب التربية الدولي، جنيف ـ مج ٢٩، ع ٣، (سبتمبر، ١٩٩٩م).

[٥] جرو، دومنيك . "البحث التربوي في فرنسا"، *مجلة مستقبليات*، ع١١١، مكتب التربية الدولي، جنيف ـ مج ٢٩، ع ٣، (سبتمبر، ١٩٩٩م).

[٦] الخطيب، محمد شحات حسين . أولويات البحث التربوي والنفسي بدول الخليج العربية كما تراها نخبة من التربويين بالمملكة العربية السعودية "دراسة استطلاعية". *الملتقى الفكري للباحثين في الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٣م.

[٧] خليفة، عبد القادر حسن. "إشكالية التنظير في البحث التربوي، رؤية نقدية حول ميثودولوجيا دراسات وبحوث اجتماعيات التربية" الخطاب التربوي في مصر، *المؤتمر السنوي الحادي عشر لقسم أصول التربية* ـ كلية التربية ـ جامعة المنصورة، (٢٧ـ٢٨ ديسمبر، ١٩٩٤م).

[٨] الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد ، يحيى إسماعيل. *طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية*. الأردن: دار حنين، ١٤٢٢هـ.

[٩] داود، عزيز حنا . "أزمة الفكر التربوي الجامعي والمجتمع". *مجلة التربية المعاصرة*، القاهرة: القاهرة، ع٢٨، (سبتمبر، ١٩٩٣م).

[١٠] دليل رسائل الماجستير في مكتبة مركز البحوث التربوية (١٤٢٤هـ). كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٤هـ.

[١١] دياز، ماركو انطونيو . "التعليم العالي رؤية وعمل للقرن القادم". *مجلة مستقبليات*، ع ١٠٧، مكتب التربية الدولي- جنيف، مج ٢٨، ع ٣،(سبتمبر، ١٩٩٨م).

[١٢] رشاد، السعيد محمد . "أنماط الدراسات المستقبلية وأساليب منهجها ودروها في توجيه البحث العلمي التربوي نحو المستقبل" *المؤتمر العلمي الخامس (التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل"*، في الفترة من ٢٩ - ٣٠ إبريل، كتيب ملخصات المؤتمر، ١٩٩٧م.

[١٣] الرشيد، محمد الأحمد . "تقويم مراكز البحث التربوي". *مجلة كلية التربية*، جامعة الملك سعود، مج٥، (١٩٨٨م).

[١٤] الرشيدي، بشير . "تنشيط البحث التربوي في دولة الكويت". *ورقة مقدمة لندوة تنشيط البحث التربوي وزيادة فاعليته في الإصلاح التربوي في دول الخليج بالتعاون مع اليونسكو*، جامعة الإمارات، (١٩٨٩م).

[١٥] زيدان، مراد صالح مراد. "القضايا البحثية التي تناولتها بعض الدوريات التربوية المتخصصة خلال الفترة من ١٩٩٠ - ١٩٩٠". *مجلة العلوم التربوية*، م٢، ع٤ (فبراير، ١٩٩٧م).

[١٦] السنبل، عبد العزيز عبد الله . نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٤١٢هـ.

[١٧] الضبع، ثناء يوسف. "البحث التربوي في أقسام ومعاهد ومراكز الطفولة بالجامعات - دراسة وصفية تحليلية". *المؤتمر العلمي السنوي الخامس* (نحو رعاية أفضل للطفل في الفترة من ٣-٥ مايو ١٩٩٧م)، معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس، القاهرة، (١٩٩٧م).

[١٨] الضويان، محمد عبد الله وعلي الزهراني وعبد الرحمن الغانم. *أولويات البحث التربوي في وزارة المعارف*. الرياض: مركز التطوير التربوي، وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، ١٤٢١هـ.

[١٩] الطحان، محمد خالد. أولويات البحث التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع٧، (١٩٩١م).

[٢٠] طلبة، جابر محمود . "البحث التربوي في مصر وعلاقته بالممارسة التربوية في النظام التعليمي، دراسة تحليلية للواقع والطموح". *سلسلة آفاق البحث العلمي*. الكتاب الأول. القاهرة: دار النشر للجامعات العربية، ١٩٩١م.

[٢١] طلبة، جابر محمود. "توجهات البحث التربوي في مجال تربية الطفل بكليات التربية في مصر (دراسة حالة)". *المؤتمر السنوي الرابع عشر لقسم أصول التربية*"، (البحث التربوي مفاهيمه أخلاقياته توظيفه في الفترة من ٢٣ ـ ٢٤ ديسمبر ١٩٩٧م.

[٢٢] عاقل، فاخر . طبيعة البحث التربوي ومكانته في البحث العلمي. *المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ع١.، (١٩٨٢م).

[٢٣] عبد الحليم، أحمد المهدي. "مناهج التربية الدينية الإسلامية"، *المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، القاهرة، جامعة عين شمس، مج١، ٢١ ـ ٢٢، يوليو، ٢٠٠٣م).

[٢٤] عبد الحليم، أحمد المهدي، وصفوت، عبد الحميد ."أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية". جامعة الرياض (جامعة الملك سعود حالياً). *مركز البحوث التربوية*، ١٩٧٩م.

[٢٥] عبد المقصود، محمد فوزي. "معوقات الرؤية المستقبلية للبحث التربوي في مصر وأساليب مواجهتها" *دراسات تربوية* ـ القاهرة: م٤ ـ الجزء (١٧) . (مارس، ١٩٨٩م).

[٢٦] عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق . البحث العلمي : مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

[٢٧] عطيفة، حمدي أبو الفتوح . "بحوثنا التربوية والنقدية ـ قراءة متجددة لأوراق قديمة". *دراسات تربوية* ،القاهرة: مج٩، الجزء (٦٠) (١٩٩٣م).

[٢٨] العساف، صالح حمد. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٤٠٩هـ.

[٢٩] العقيلي، عبد العزيز. مراكز البحوث في الجامعات السعودية. *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، ع٢، (١٩٨٤م).

[٣٠] العيسوي، جمال مصطفى، والدخيل، محمد عبد الرحمن. البحث العلمي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية "دراسة تقويمية". جامعة الملك سعود، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية، ١٤١٩م.

[٣١] علم الدين، ليلى عبد الستار . "توجهات البحوث التربوية (دراسة مستقبلية)". *دراسات تربوية* ،القاهرة: مج٨، ج٤٩، (١٩٩٣م).

[٣٢] عمار، حامد . "مشكلات البحث التربوي كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والإمارات". *مجلة كلية التربية* ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع٦ ، (١٩٨٢م).

[٣٣] عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن. *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. الأردن: مكتبة الكتاني، ١٤١٣هـ.

[٣٤] فرّي، فران. "بعض الأفكار عن اتجاهات البحث التربوي". *مجلة مستقبليات*، ع ١١١، مكتب التربية الدولي، جنيف ـ مج ٢٩، ع ٣،(سبتمبر، ١٩٩٩م).

[٣٥] القبسي، كمال . الجامعة بين الفكر والتنمية. *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية*، البحرين، ١٤٠٢هـ.

[٣٦] الكيلاني، عبدالله (١٩٨٩م). "تطوير سبل الإفادة من نتائج البحث التربوي في التطبيق". *ورقة مقدمة لندوة تنشيط البحث التربوي وزيادة فاعليته في الإصلاح التربوي في دول الخليج بالتعاون مع اليونسكو*، جامعة الإمارات ، ١٩٨٩م.

[٣٧] لال، زكريا يحيى . "دور البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية." *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مج١٤ ، ع٥٥، (٢٠٠٠م).

[٣٨] محمود، حسن عبد المالك. "أولويات البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية: دراسة ميدانية". *مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي*، مج١.، ١٩٩٢م.

[٣٩] مرسي، محمد عبد العليم. *التعليم العالي ومسؤولياته في تنمية دول الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ.

[٤٠] المعجل، طلال محمد . عزوف بعض معلمي الدين في المرحلة المتوسطة عن تدريس مادة التوحيد. المجلة العربية للتربية، *المنظمة العربية للتربية* تونس: والثقافة والعلوم، ١٤٢٢هـ.

[٤١] النقيب، عبد الرحمن . "البحث العلمي في التربية الدينية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية : إلى أين ؟! "*مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي*، رابطة الجامعات الإسلامية، جامعة الأزهر، مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، المحوران الثالث والرابع، القاهرة،(مايو، ١٩٩٦م).

[٤٢] مكتب التربية العربي لدول الخليج. "*وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية*". البحرين: ٩-١٢/٣/١٤٠٢هـ، الرياض.

[٤٣] يونس، فتحي علي ومحمود عبده ومصطفى عبد الله . *التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة*. القاهرة: عام الكتب، ١٩٩٩م.

[٤٤] Birch, W. (1988) "The Challenge to Higher Education : Reconciling Responsibilities to Scholarship and to Society ". SRHE & Open University Educational Enterprises Limited, 67.

[٤٥] Callaman. Ch. (1993) " Research Orientations in Education : An Exploratory". Diss, Abst.,Inter.,A.,Vol.53-No.8-Feb.p.2609.

[٤٦] Decuar, Perez , *et al.* (1997) . Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. Paris, UNESCO.

[٤٧] Delors, J. *et al.* (1996) . Learning : The Treasure Within. Paris, UNESCO.

[٤٨] Gretler, A. (1994). Landerdericht Schweiz [Swill National Report]. In: OECD. 3. Internationals OECD – Seminar Zur Bildungsforse hung und – entwicklung. Vienna, 5-7 October, 1994.

[٤٩] Justiz, M. and Bjork, Lars L. (1988) "Higher Education Research and Public Policy". American Council on Education and Macamillan Publishing Comyang, 211.

[٥٠] Organisation for Economic Co-operation and Development.(1995). Educational research and development – trends, issues and Challenges. Paris, OECD.

Analysis of the Scientific Researchers Attentions in the Field of Learning Legal Sciences at King Saud University

Mohamed M. Salem* and Mohamed F. El. Bisher**

** Associate Professor ** Assistant Professor*

Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education,

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research is aimed to know the attentions of the scientific researches of master in curriculum specialization of teaching methods of legal sciences whence its classifications of its general fields, and its subjects in every field, and scholastic stages which concerned with it, its methodology, its instrument, so as to develop and guide the direction of the scientific research for the students of higher studies.

And the research has come to a group of results and the most important are:

- The fields of researches according to the researches concern are regulated as following: curriculum, school books, teaching, a pupil, inspector, a teacher, education evaluation, education activities and finally curriculum.
- Researchers concerning with stages of study have come as follows: intermediate, secondary, primary, education colleges and finally colleges and military institutes. And there is no research is done about colleges and technical institutes .
- Researchers using curriculum research have come as follows: descriptive curriculum then an experimental curriculum.
- No research used the following of the curriculum research: documentary curriculum, field curriculum, comparative cause curriculum, connection curriculum and longitudinal curriculum.
- The instruments which have been used by researchers in preparing their researches concentrated on questionnaire followed by test then the card content analysis. Where as the researches did not use the instruments of interview and observation.

مجلة جامعة الملك سعود، ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٢٩- ٣٦٢ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة

فهد بن عبدالله بن علي الدليم

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٣/٢٦هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/٩/١١هـ)

ملخص الدراسة. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين الإحساس بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية في أوساط طلبة جامعة الملك سعود بالرياض، ومدى وجود فروق بين الذكور والإناث، أو طلبة الكليات العلمية والنظرية في الإحساس بالطمأنينة النفسية والوحدة النفسية. ومن أجل تحقيق ذلك فقد تم تطبيق مقياسي الطمأنينة النفسية والوحدة النفسية على عينة قصدية مكونة من ٢٨٨ طالب وطالبة في سنتهم الجامعية الأولى. ولقد قام الباحث باستخدام ثلاثة أساليب إحصائية، هي: معامل بيرسون، واختبار ت، وتحليل التباين الثنائي لفحص الفروض السبعة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بلغت ٠.٥٢ بين الإحساس بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية، كما وجد أن هناك فروقاً دالة بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية حيث اتضح أن طلبة الكليات العلمية أكثر إحساساً بالطمأنينة، كما كشفت بيانات الدراسة عن وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في درجة الشعور بالوحدة النفسية حيث ظهر أن الذكور أكثر شعوراً بالوحدة من الإناث، أما على مستوى التفاعل بين الجنس والتخصص فلم تظهر الدراسة تفاعلاً دالاً على الشعور بالطمأنينة النفسية أو الوحدة النفسية. وقد ناقش الباحث نتائج الدراسة وصاغ في ضوء ذلك بعض التوصيات.

مقـــدمـــة

يعد الشعور بالطمأنينة النفسية أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية وأول مؤشراتها، فلقد تحدث الكثير من العلماء والمفكرين عن أبرز المؤشرات الإيجابية للصحة النفسية والتي منها شعور الفرد بالأمن النفسي والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين وتحقيق التوافق النفسي والبعد عن التصلب والانفتاح على الآخرين [١ ؛ ٢ ؛ ٣].

قال عز من قائل: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ ﴿٢٨﴾ ﴾ (سورة الرعد، الآية ٢٨)، كما قال عزَّ وجل في موضع آخر: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلۡأَمۡنُ وَهُم مُّهۡتَدُونَ ﴿٨٢﴾ ﴾ (سورة الأنعام، الآية ٨٢). أيضاً وفي الإشارة إلى أهمية الطمأنينة النفسية وربطها بالإيمان بقضاء الله وقدره، قال تعالى: ﴿ فَلۡيَعۡبُدُواْ رَبَّ هَٰذَا ٱلۡبَيۡتِ ﴿٣﴾ ٱلَّذِيٓ أَطۡعَمَهُم مِّن جُوعٖ وَءَامَنَهُم مِّنۡ خَوۡفِۭ ﴿٤﴾ ﴾ (سورة قريش، الآيتان ٣، ٤).

إن الموروث الديني الإسلامي لأمتنا العربية غني بالكثير من الشواهد على أهمية الشعور بالطمأنينة النفسية حيث قال تعالى في سورة الفجر: ﴿ يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفۡسُ ٱلۡمُطۡمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ ٱرۡجِعِيٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةٗ مَّرۡضِيَّةٗ ﴿٢٨﴾ فَٱدۡخُلِي فِي عِبَٰدِي ﴿٢٩﴾ وَٱدۡخُلِي جَنَّتِي ﴿٣٠﴾ ﴾ (سورة الفجر، الآيات ٢٧-٣٠) ، كما ورد عن عبدالله الخطمي أن الرسول (ﷺ) قال " مَنْ أصبح آمناً في سِرْبه، معافى في جسده، عنده قُوتُ يومه فكأنما حيزَت له الدنيا بحَذَافيرها " [٤، ص ٤٥].

إذن فالتصور الإسلامي للطمأنينة النفسية يقوم على أساس الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله وباليوم الآخر وبالقدر خيره وشره، فكلما قويت درجة إيمان الفرد زادت قدرته على مواجهة الأخطار التي تهدد أمنه [٥ ، ص٧٧]. إن مصطلح الطمأنينة النفسية المستخدم في تراثنا العربي والثقافي مرادف لمفهوم الأمن النفسي "Psychological Security" والذي استخدمه إبراهام ماسلو، فالمتمعن في الدلالات السيكولوجية للمفهومين يجدهما متماثلين إلى حد كبير، وبالتالي فقد رأى الباحث استخدام مصطلح الطمأنينة النفسية في ثنايا هذه الدراسة بدلاً من مفهوم الأمن النفسي.

لقد ذكر بولبي أن الصحة النفسية الإيجابية هي الأساس في بناء الطمأنينة النفسية التي هي منطلق الانفتاح على الدنيا والناس والثقة بالذات بعيداً عن الانعزالية والوحدة [٣، ص١٨٥].

يتفق إريكسون [٦ ، ص٢٤٧] مع ما سلو [٧] في أن الأمن النفسي والحب والثقة في الآخرين يقابلها حاجات أساسية يؤدي إشباعها، خاصة في السنوات المبكرة من الطفولة، إلى سيادة الإحساس بالطمأنينة النفسية في المراحل العمرية اللاحقة. إن المرحلة الأولى (الثقة مقابل عدم الثقة) والمرحلة السادسة (الود مقابل الانعزال) في تصنيف إريكسون للمراحل الثمان في النمو النفسي الاجتماعي تعكس هذه الرؤية، فالطفل في السنتين الأوليين إن لم يتحقق له الحب ويشعر بالأمن فقد ثقته في العالم من حوله وطور مشاعر من عدم الثقة في الآخرين بالانعزال والابتعاد عنهم، وكذلك الحال في بداية سن العشرينات، ففشل المراهق في تطوير علاقات حميمة مع الآخرين يجعله يميل إلى الوحدة والعزلة.

لقد ذكر ماسلو [٧، ص٣٣٤] مجموعة من الأعراض صنفها في ثلاث فئات تعد أساساً للشعور بعدم الطمأنينة النفسية، وهي:

١ - شعور الفرد بالرفض وبأنه شخص غير محبوب وأن الآخرين يعاملونه بقسوة واحتقار.

٢ - شعور الفرد بأن العالم يمثل تهديداً وخوفاً وقلقاً.

٣ - شعور الفرد بالوحدة والعزلة والنبذ.

إن تصنيف ماسلو هذا يقوم على اعتبار الشخص غير الآمن هو من يعاني من مشاعر العزلة والوحدة والنبذ الاجتماعي وبالتالي إدراك العالم كمصدر تهديد وخطر وهذه الأعراض عندما تستقل نسبياً عن مصادرها الأصلية تصبح سمة ثابتة إلى حد كبير ويصبح الفرد في المراحل العمرية اللاحقة غير مطمئن حتى لو توافرت له سبل الحياة والأمان طالما أنه لم يخبر في طفولته الطمأنينة النفسية الملائمة [٨ ، ص٧].

أما أدلر [٩ ، ص٣١] وسوليفان فيتناولان الطمأنينة النفسية في بعدها الاجتماعي، حيث يرى أدلر أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه يسعى دوماً لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية من خلال تنمية اهتماماته الاجتماعية وتطوير أسلوب حياة خاص يجعله قادراً على التفاعل مع الآخرين، وبالتالي تحقيق الحاجة إلى الأمن النفسي والانتماء والحب والصحبة وتجاوز مشاعر الوحدة والاغتراب والوحشة. أما سوليفان فيؤكد أن القلق ينشأ بسبب عدم توافر الأمن في العلاقات الشخصية التبادلية مع الآخرين والتي تشكل نمو الشخصية وتحديد مستوى الصحة النفسية خلال مراحل الرشد المبكر [١٠ ، ص١٣٨]. أما هورناي [١١ ، ص ٤١] فتهتم بأبرز العوامل الاجتماعية والثقافية حيث ترى أن هناك جملة من الظروف والأوضاع السلبية، خاصة في المحيط الأسري كالإهمال والعزلة، يمكن أن تؤدي إلى فقدان الطمأنينة والذي بدوره يؤدي إلى القلق، وتمضي هورناي لتؤكد أن عدم توافر الأمن والطمأنينة في العلاقات، خاصة بين الطفل والأم، يتسبب في نشأة مشاعر من الاضطراب تظهر في صورة اتجاهات عصابية تؤدي إلى سلوك

الفرد لواحد من ثلاثة اتجاهات، فإما التحرك نحو الآخرين (اتجاه إجباري) أو التحرك بعيداً عن الآخرين (اتجاه انفصالي) أو التحرك ضد الآخرين (اتجاه عدواني).

يرى جبر [١٢] أن الإحساس بالأمن النفسي مرتبط بالحالة البدنية والعلاقات الاجتماعية للفرد، وكذلك مدى إشباع الدوافع الأولية والثانوية، وقد صنف الأمن النفسي في مكونين، أحدهما داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات والآخر خارجي يظهر في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين والتفاعل معهم بعيداً عن العزلة والوحدة، التي تخل بالتوازن النفسي للشباب والمراهقين وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي.

من جانب آخر ، يؤكد بيرلين [١٣]، أن جذور الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال والمراهقين تعود أصولها إلى مراحل الرضاعة، حيث إن العلاقات غير الآمنة وغير الحميمة التي قد تسود بين الأم وطفلها لها تأثير على شخصيته وسلوكاته فيما بعد، ويؤيد نجيب ونجيب هذه الرؤية حيث يؤكدان أن عدم الشعور بالأمن والطمأنينة الانفعالية وضعف الارتباط بالآخرين في مرحلة الحضانة يؤدي إلى الانسحاب ومن ثم الشعور بالوحدة النفسية [١٤ ، ص٤٦].

أما ميجسكوفيك [١٥] فيعتقد أن من أهم أسباب معاناة المراهقين من حدة مشاعر الوحدة النفسية تعرضهم في طفولتهم المبكرة للعديد من الصراعات والإحباطات.

لقد نظر الباحثون والمتخصصون إلى مفهوم الوحدة النفسية في الآونة الأخيرة على أنه مفهوم مستقل له خصائصه المميزة بعد أن كان يتم تناوله في سياق بعض الاضطرابات العصابية كالاكتئاب والقلق، وعلى الرغم من التداخل الموجود بين مفهوم الوحدة النفسية وبعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالعزلة الاجتماعية والاغتراب النفسي إلا

أن الوحدة النفسية تحدث نتيجة لافتقار الإنسان لأن يكون طرفاً في علاقة محددة أو مجموعة من العلاقات [١٦ ؛ ٧].

لقد عرف ويس [١٨] الوحدة النفسية بأنها خبرة انفعالية تحدث نتيجة شعور الفرد بعدم وجود ارتباط عاطفي مع الآخرين. أما بيلو وبيرلمان [١٩ ، ص٢٤] فيعتقدان بأن الوحدة النفسية خبرة غير سارة تظهر عندما تكون شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد عاجزة في بعض أوجهها كماً وكيفاً، في حين عرف قشقوش [٢٠] الوحدة النفسية بأنها إحساس الفرد بوجود فجوة تباعد بينه وبين الآخرين إلى الحد الذي يجعله يشعر بفقدانه للتقبل والمودة من الآخرين، وهو الأمر الذي يفقده أهلية الانخراط في علاقات مثمرة داخل محيطه. من جانب آخر فقد عمل بعض الباحثين على تصنيف الوحدة النفسية وفق عدد من الأبعاد، فقد صنفها ويس [١٨] تبعاً لمصدرها إلى نوعين: وحدة نفسية عاطفية تعكس عجز الفرد عن إقامة علاقات ودية حميمة مع الآخرين، في حين أن الوحدة النفسية الاجتماعية تحدث بسبب نقص في شبكة العلاقات الاجتماعية. أما قشقوش [٢٠] فقد صنف الوحدة النفسية في ثلاث فئات هي:

١ - الوحدة النفسية الأولية والتي تظهر نتيجة عجز الأفراد عن تفعيل وظائفهم النفسية التي تحكم التفاعلات الشخصية التبادلية.

٢ - الوحدة النفسية الثانوية والتي تنشأ لحدوث تغيرات فجائية في بنية العلاقات الاجتماعية.

٣ - الوحدة النفسية الوجودية، وهي الخبرة التي تبرز كحالة إنسانية طبيعية حتمية ترتبط باستعدادات بنيوية شخصية.

من ناحية أخرى، فقد صنف يونق [٢١] الوحدة النفسية بناء على اعتبارات زمنية، فهناك الوحدة العابرة، وهناك الوحدة الانتقالية والتي تأتي كاستجابة لتغير

الظروف الحالية نتيجة لظهور ظروف ومستجدات كحدوث بعض الضغوط والصعوبات، أما الوحدة المزمنة فهي التي تستمر لمدة لاتقل عن سنتين متتاليتين حيث تظهر على الفرد خلالها أعراض عدم الرضا عن التفاعل مع الآخرين.

أما على مستوى الأسباب، فقد ذكر روكاتش وزملاؤه [٢٢] أن الأسباب المؤدية إلى ظهور الوحدة النفسية تنحصر في ثلاثة هي :

١ - العجز الشخصي النمائي.

٢ - الفشل في إقامة العلاقات.

٣ - الهامشية الاجتماعية التي يعيشها الشخص.

لقد أظهرت دراسة كيرنز وزملائه [٢٣] والتي تمت على ٧٦ فرداً (٤٦ من الذكور) بخصوص إدراك الأطفال للأمن النفسي وارتباطه بالعلاقة مع الأقران وبالشعور بالوحدة النفسية ، أظهرت أن هناك ارتباطاً سالباً بين الأمن النفسي والوحدة النفسية. أيضاً فإن دراسة باشماخ [٢٤] على ٤٨١ مريضاً من المرفوضين أسرياً بمنطقة مكة المكرمة والذين تم تطبيق المقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية عليهم، قد وجدت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الشعور بالأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرضى المرفوضين أسرياً، ولكن لم تظهر فروق دالة بين الذكور والإناث في الشعور بالأمن أو الوحدة النفسية.

لقد قامت شقير [٢٥] بإجراء دراسة على عينة من ٢٨، طالباً وطالبة في جامعة طنطا بقصد التعرف على العلاقة بين الطمأنينة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت. ولم تجد دلالة للجنس على درجة الطمأنينة النفسية. أما دراسة ستوكس وليفين [٢٦] على ١٧٩ من طلبة الجامعة فقد كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الشعور بالوحدة النفسية لصالح الذكور. كذلك فقد أظهرت نتائج دراسة نورمان ودوين

[٢٧] على ١١٢ مراهقاً من الطلبة الجامعيين أن الذكور أكثر شعوراً بالوحدة النفسية، وهذه النتيجة توصل إليها نيكولاس [٢٨] حيث أظهرت نتائج دراسته على ٧٢ مراهقاً وجود فروق دالة لصالح الذكور في الإحساس بالوحدة النفسية. من جانب آخر، فقد أظهرت نتائج دراسة عبدالحميد [٢٩] على ١٨٢ من طلبة جامعة عين شمس وجود علاقة سالبة دالة بين الشعور بالوحدة النفسية والاتزان الانفعالي وأن الطالبات أكثر شعوراً بالوحدة النفسية. كذلك الحال مع ما أوضحته نتائج دراسة عامر [٣٠] على ٨٢ مراهقاً مصرياً، حيث وجد أن المراهقات أكثر شعوراً بالوحدة النفسية وبفروق دالة إحصائياً.

أما دراسة عيسى [٣١] التي تمت على ٢٢٥ طالباً و ٢٣٥ طالبة في جامعة اليرموك بالأردن فقد أظهرت عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الشعور بالوحدة النفسية. هذا فيما يتعلق بالجنس، أما فيما يتصل بالتخصص الأكاديمي فقد أظهرت دراسة قام بها عطا [٣٢] حول علاقة الأمن النفسي بالتخصص على ١٨٢ من طلبة المرحلة الثانوية بالرياض عدم وجود علاقة للتخصص بالشعور بالطمأنينة النفسية. كذلك فقد أظهرت نتائج دراسة العقيلي [٣٣] التي تمت على ٥١٧ من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عدم وجود فروق دالة في الشعور بالطمأنينة النفسية بين طلبة كليتي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية. أما على مستوى الشعور بالوحدة النفسية فقد أظهرت نتائج دراسة حسين والزياني [١٦] التي هدفت إلى التعرف على مدى انتشار مشاعر الوحدة النفسية لدى طلبة جامعتي البحرين والخليج والبالغ عددهم ٢٣٨، عدم وجود فروق دالة على درجة الشعور بالوحدة النفسية حسب التخصص الأكاديمي. في حين كشفت نتائج دراسة موضي الجمعة [٣٤] التي تمت على ٢١٠١ طالبة من مختلف التخصصات الأكاديمية في جامعة الملك سعود عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات

طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية في الشعور بالوحدة النفسية لصالح طالبات الكليات العلمية.

إذن وباستقراء سريع لأدبيات الدراسات السابقة تظهر أهمية الإحساس بالطمأنينة النفسية وتأثيرها على الشعور بالوحدة النفسية، كما أن مراجعة التراث النفسي تكشف عن وجود علاقات ارتباطية لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي مع كل من الطمأنينة والوحدة النفسية، لكن الملاحظ أنه، وعلى الرغم من حجم الدراسات التي تعكس اهتماماً واسعاً بهذه الظاهرة، والتي تمت على المستويين العربي والأجنبي، إلا أن هناك ندرة على المستوى المحلي تستدعي البحث في موضوع الطمأنينة والوحدة النفسية، خاصة في ظل ما يشهده المجتمع السعودي بمختلف شرائحه ومؤسساته من تحولات اجتماعية وثقافية متلاحقة، وبالذات في أوساط الطلبة الجامعيين الذين يعتبرون في نظر الكثير من علماء نفس النمو الأكثر قابلية واستعداداً للتأثر بالضغوط النفسية، وهو ماتسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه.

مشكلـــة الدراســـة

يؤكد بولبي [٣٥، ص٢٨] صاحب نظرية الارتباط العاطفي أن فقدان الأطفال للاهتمام والتعلق الوالدي يؤدي إلى تطوير مشاعر من عدم الإحساس بالأمن والطمأنينة النفسية مما يجعله يفشل لاحقاً في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية وبالتالي الشعور بالسلبية والانسحاب والوحدة النفسية.

كما يرى ديتاماسو وزملاؤه [٣٦،ص١٣٠] أن الأفراد المطمئنين نفسياً يملكون مشاعر إيجابية عن أنفسهم وعلاقاتهم، إضافة إلى تمتعهم بمهارات اجتماعية متوازنة يحققون بواسطتها ارتقاء طبيعياً وتحولاً انسيابياً خلال مراحل نموهم.

يعتقد عودة ومرسي [٣٧، ص٨٩] أن الإنسان يشعر بالأمل والطمأنينة النفسية إذا أمن الحصول على مايشبع حاجاته الضرورية لتحقيق النمو النفسي السوي وبالتالي التمتع بالصحة النفسية الإيجابية في جميع مراحل حياته.

إن فقدان الطمأنينة النفسية وتزايد حدة مشاعر الوحدة النفسية في أوساط المراهقين والشباب والطلاب أصبح عرضاً ومظهراً مألوفاً لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، فعلى سبيل المثال لا الحصر، أظهرت دراسة قام بها جبر [١٢] على ٣٤٢ فرداً بغرض دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية ومستوى الأمن النفسي أن الفئات العمرية الأقل سناً (١٧-٣٠ سنة) هي الأقل شعوراً بالطمأنينة النفسية، وقد فسر ذلك بتعرض المراهقين والشباب في المجتمعات العربية إلى ضغوط نفسية؛ نظراً للظروف الاقتصادية كالمطالبة بالنجاح في الدراسة والحصول على وظائف وفرص عمل مناسبة. كما أن دراسة بريدي [٣٨] على ١٥٠ مراهقة بمدينة نيوجرسي الأمريكية، أظهرت أن الارتباط والتعلق بالأمن المستقر بالوالدين يرتبط ارتباطاً دالاً بانخفاض مستوى الشعور بالوحدة النفسية، وكذلك جاءت نتائج دراسة مخيمر [٣٩] على ٢٩٥ مراهقاً لتظهر وجود ارتباط موجب ودال بين الرفض الوالدي ومشاعر الوحدة النفسية، وبالتالي فقد استنتج أن الرفض الوالدي لدى المراهقين بالعجز عن الاستجابة الانفعالية وازدياد مشاعر القلق والتوجس من الآخرين ومن قتامة المستقبل.

إن المظاهر العصابية التي تبدو على الفرد من خلال الشعور بالوحدة النفسية والعزلة والانسحابية وعدم التواصل والتفاعل مع الآخرين هي من السمات الرئيسة التي يتسم بها الفرد غير الآمن نفسياً [٧، ص٣٣٤]. أما على المستوى المحلي فقد وجدت هانم ياركندي [٤٠] في دراسة أجرتها على ١٦٠ معلمة بالمراحل التعليمية الثلاث بمنطقة مكة المكرمة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الإحساس بالطمأنينة النفسية ودرجة

الضغط المرتفع الذي يؤثر على حالة الفرد النفسية فيولد لديه الإحباط والشعور بالخطر والتهديد النفسي كما يشعره بالعزلة والانفراد وبأنه غير محبوب.

إذن فالمظاهر المرتبطة بمشاعر الوحدة النفسية كما وجد إسماعيل [٤٠] كثيرة ومتعددة، ومنها الضغوط النفسية والقلق والملل وكراهية الذات والعزلة وفقدان المهارات الاجتماعية. يرى نيتو [٤٢] أن الوحدة النفسية حقيقة حياتية لاحدود لها ولا مفر منها، فالكبار والصغار والمتزوجون وغير المتزوجين والأغنياء والفقراء والمتعلمون والأميون والأصحاء والمرضى والانطوائيون والانبساطيون، هؤلاء جميعهم في نهاية الأمر قد خبروا الوحدة النفسية في صورة أو أخرى خلال مرحلة ما من مراحل حياتهم.

مما سبق تتضح أهمية متغيري الطمأنينة النفسية والوحدة النفسية، خاصة في مرحلة عمرية كالمراهقة المتأخرة، من هنا فالدراسة الحالية ستحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

١ - هل توجد علاقة بين الشعور بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة من الجنسين ؟

٢ - هل يختلف الشعور بالطمأنينة النفسية لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي ؟

٣ - هل يختلف الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي ؟

٤ - هل يوجد تفاعل له دلالة بين الجنس والتخصص الأكاديمي على مستوى الطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة ؟

أهـــــداف الـــدراســــة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإحساس بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة الملك سعود بالرياض، كما تسعى إلى التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة، سواء في إحساسهم بالطمأنينة النفسية أو شعورهم بالوحدة النفسية، يمكن أن يكون لها علاقة باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي. أيضاً تحاول الدراسة الكشف عن مدى وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي وتأثيره على الإحساس بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية.

فـــــروض الـــدراســـة

في ضوء ماورد في أدبيات الدراسات السابقة والإطار النظري صاغ الباحث، الفرضيات التالية:

١ - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الإحساس بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة الملك سعور بالرياض.

٢ - لايختلف طلبة الجامعة في درجة إحساسهم بالطمأنينة النفسية باختلاف الجنس.

٣ - لايختلف طلبة الجامعة في درجة إحساسهم بالطمأنينة النفسية باختلاف التخصص الأكاديمي.

٤ - لايختلف طلبة الجامعة في درجة إحساسهم بالوحدة النفسية باختلاف الجنس.

٥ - لايختلف طلبة الجامعة في درجة إحساسهم بالوحدة النفسية باختلاف التخصص الأكاديمي.

٦ - لايوجد تفاعل دال بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على الإحساس بالطمأنينة النفسية.

٧ - لايوجد تفاعل دال بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على الشعور بالوحدة النفسية.

أهميــة الــدراســة

يشهد المجتمع السعودي تحولات اجتماعية وتغيرات ثقافية متسارعة ألقت بتداعياتها السلبية على الأفراد، فصار إيقاع حياتهم اليومية سريعاً وأصبحت الضغوط النفسية عليهم أكثر حدة وشدة، كما أن نسيج العلاقات الاجتماعية بينهم أصبح واهياً، وهو الأمر الذي أدى إلى ظهور علامات التوجس والخوف والقلق وفقدان الطمأنينة النفسية وتزايد مشاعر الوحدة النفسية والعاطفية والاجتماعية. ومما لاشك فيه أن الطلبة الجامعيين، وبصفة خاصة من هم في مرحلة المراهقة المتأخرة، هم الفئة الأكثر عرضة للتأثر بهذه الأوضاع النفسية والاجتماعية والثقافية، كما أظهرت ذلك عدة دراسات سبق التطرق لها في مقدمة هذه الدراسة، وبالتالي برزت الحاجة إلى الكثير من المعلومات والبيانات عن ظروف وأبعاد هذه المشكلات والصعوبات، ومن هنا جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة التي يأمل الباحث أن تكشف نتائجها عن طبيعة علاقة الإحساس بالطمأنينة النفسية بالشعور بالوحدة النفسية ومدى ارتباطهما بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، كما أنه من المأمول أن تخرج هذه الدراسة في ضوء نتائجها بتوصيات أو مقترحات قد تساعد في تطوير برامج وخدمات تهم الشباب والطلاب وتناسبهم في مرحلة

المراهقة والرشد المبكر وتساعد المرشدين والمعالجين النفسيين في كيفية الوقاية والكشف المبكر عن مظاهر وأعراض هذه المشكلات والاضطرابات النفسية وأبعادها وأسلوب التعامل معها قبل تفاقمها واستفحالها.

حـــدود الـــدراســـة

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة السنة الأولى الجامعية في جامعة الملك سعود بالرياض خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٢٣ -١٤٢٤هـ.

إجـــراءات الدراســـة

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ثلاثمائة وثمانية وثمانين من الطلبة الجامعيين المسجلين في السنة الأولى في ست كليات بجامعة الملك سعود بالرياض خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٣ -١٤٢٤هـ، ويوضح الجدول رقم ١ وصفاً للعينة.

جدول رقم ١. توصيف أفـــراد العينة.

التخصص	الكليات النظرية				الكليات العلمية								المجموع	
الجنس	الآداب		التربية		العلوم		الصيدلة		الحاسب		العمارة		ست كليات	
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
الذكور	٣٤	٩	٩٦	٢٥	٢٢	٥	-	-	-	-	٣٧	١٠	١٨٩	٤٩
الإناث	٥٦	١٥	٧١	١٨	-	-	٢٥	٦	٤٧	١٢	-	-	١٩٩	٥١
المجموع	٩٠	٢٤	١٦٧	٤٣	٢٢	٥	٢٥	٦	٤٧	١٢	٣٧	١٠	٣٨٨	١٠٠

أدوات الـــدراســة

استخدم الباحث أداتين لقياس كل من درجة الإحساس بالطمأنينة النفسية ودرجة الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الملك سعود، هما:

أولاً: مقياس الطمأنينة النفسية

هذا المقياس مشتق عن مقياس الأمن النفسي من إعداد إبراهام ماسلو ويهدف إلى قياس درجة الإحساس بالطمأنينة النفسية (الأمن النفسي) لدى الأفراد. وقد قام الدليم وآخرون عام ١٩٩٣ [٨] بتطبيقه على ٤١٥٦ فرداً من الذكور والإناث في سبع وعشرين مدينة سعودية، حيث تم حساب صدق هذا المقياس بأكثر من طريقة (صدق المحكمين، الصدق العاملي، الصدق الذاتي، الصدق الظاهري) كما وصل ثباته إلى ٠.٩٤ باستخدام معامل ألفاكرونباخ، ويتكون المقياس من خمس وسبعين عبارة. ولقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة جامعة الملك سعود خلال الفصل الصيفي لعام٢٠٠٣ بلغ عددهم ٣٦ طالباً، وقد بلغت معاملات ثباته باستخدام معامل ألفاكرونباخ في التطبيق الأول ٠.٩٦ أما التطبيق الثاني والذي جرى بعد مرور أسبوعين فقد بلغ معامل ثباته ٠.٩٥ وقد تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقيين واتضح أن ثبات الإعادة بلغ ٠.٧٤ وهو معامل ثبات مقبول ومناسب. كما أنه بحساب معاملات الاتساق الداخلي تم حذف خمس عبارات من عبارات المقياس الأصلية، وهي البنود ٧٥-٤٩-٣٣-٧-٣ لأن معاملات ارتباطها لم تكن دالة إحصائياً. وبذلك يصبح المقياس في صورته النهائية التي تم تطبيقها على عينة الدراسة الحالية مكوناً من سبعين عبارة فقط تتم الإجابة عليها باختيار إحدى فئات الاستجابة الأربع (دائماً = ٤ ، أحياناً = ٣ ، نادراً = ٢ ، أبداً = ١) وبذلك

فالحصول على الدرجات المرتفعة على المقياس يدل على انخفاض الإحساس بالطمأنينة النفسية لدى الطالب أو الطالبة.

ثانياً: مقياس الوحدة النفسية

وهو المقياس الذي يعرف بمقياس جامعة كاليفورنيا للوحدة النفسية من إعداد رسل (Russel, 1982) وقد قام الشناوي وخضر عام ١٩٨٨ [٤٣] بتطبيقه على البيئة السعودية، ومن أجل الدراسة الحالية فقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٤٥ من طلبة وطالبات كلية العلوم الإدارية خلال الفصل الدراسي الأول من عام٢٠٠٣م، وقد تم حساب الثبات بطريقة الإعادة وبفارق أسبوعين بين التطبيقين (التطبيق الأول = ٠.٨٨ والثاني ٠.٨٧) حيث بلغت د = ٠.٨١ وهو معامل ثبات مقبول ومناسب. أما صدق الاتساق الداخلي فقد أظهر معاملات ارتباط عالية بين كل بند والدرجة الكلية، وهي تعد نتائج عالية ومناسبة تعطي الثقة في المقياس وصلاحيته للتطبيق. أما فيما يتعلق ببنود المقياس فقد تم الإبقاء على بنوده العشرين والتي يجيب عليها المشاركون باختيار إحدى فئات الاستجابة الأربع (لا إطلاقاً = ٠.١ ، نعم نادراً = ٢ ، أحياناً = ٣ ، نعم دائماً = ٤) ويشتمل المقياس على إحدى عشرة فقرة تصحح في الاتجاه السالب، ومن ثم فالدرجات المرتفعة تدل على وجود مشاعر من الوحدة النفسية لدى المشارك الذي يشعر بأنه غير منسجم مع من حوله ويغلب عليه الشعور بالوحدة النفسية والحاجة إلى الأصدقاء والانتماء للجماعة والرفاق حيث لايوجد من يشاركه أفكاره واهتماماته ومشاعره الودية كما يشعر بالإهمال من الآخرين وتجاهلهم له [٤٣، ص١٣٢].

ثبات المقياسين

تظهر بيانات الجدول رقم ٢ عدم دلالة معاملات ارتباط أربعة بنود هي ١-٦-٧-٢٤ بالدرجة الكلية على مقياس الطمأنينة النفسية، ومن ثم فقد قام الباحث باستبعادها من المعالجات الإحصائية النهائية ليصبح عدد بنود المقياس ٦٦ بنداً فقط. أما الجدول رقم ٣ فتظهر بياناته ارتفاع معاملات الارتباط بين بنود مقياس الوحدة النفسية العشرين والدرجة الكلية.

جدول رقم ٢. معاملات صدق الاتساق لبنود مقياس الطمأنينة النفسية.

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,١٣	غير دالة	٣٦	٠,٤٧	٠,٠١
٢	٠,٣٣	٠,٠١	٣٧	٠,٢٤	٠,٠١
٣	٠,٣٢	٠,٠١	٣٨	٠,٣١	٠,٠١
٤	٠,٣٧	٠,٠١	٣٩	٠,٣٤	٠,٠١
٥	٠,٢٧	٠,٠١	٤٠	٠,٤٢	٠,٠١
٦	٠,٠٨	غير دالة	٤١	٠,٣٠	٠,٠١
٧	٠,١١	غير دالة	٤٢	٠,٩٥	٠,٠١
٨	٠,٢١	٠,٠١	٤٣	٠,٤٤	٠,٠١
٩	٠,٤٣	٠,٠١	٤٤	٠,٤٤	٠,٠١
١٠	٠,٣٣	٠,٠١	٤٥	٠,٥٣	٠,٠١
١١	٠,٢٤	٠,٠١	٤٦	٠,٤٧	٠,٠١
١٢	٠,٤١	٠,٠١	٤٧	٠,٣٦	٠,٠١
١٣	٠,٣٠	٠,٠١	٤٨	٠,٣٨	٠,٠١
١٤	٠,٤٠	٠,٠١	٤٩	٠,٥٩	٠,٠١
١٥	٠,٣٨	٠,٠١	٥٠	٠,٣٠	٠,٠١
١٦	٠,٢٦	٠,٠١	٥١	٠,٢٥	٠,٠١

تابع جدول رقم ٢.

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٧	٠,٤٨	٠,٠١	٥٢	٠,٤٢	٠,٠١
١٨	٠,٤٤	٠,٠١	٥٣	٠,٣٢	٠,٠١
١٩	٠,٤٠	٠,٠١	٥٤	٠,٥٠	٠,٠١
٢٠	٠,٤١	٠,٠١	٥٥	٠,٥١	٠,٠١
٢١	٠,٥٠	٠,٠١	٥٦	٠,٤٣	٠,٠١
٢٢	٠,٤١	٠,٠١	٥٧	٠,٤٩	٠,٠١
٢٣	٠,٣٩	٠,٠١	٥٨	٠,٣٦	٠,٠١
٢٤	٠,١١	غير دالة	٥٩	٠,٥٠	٠,٠١
٢٥	٠,٣٨	٠,٠١	٦٠	٠,٣٦	٠,٠١
٢٦	٠,٣١	٠,٠١	٦١	٠,٤٥	٠,٠١
٢٧	٠,٢٩	٠,٠١	٦٢	٠,٥٠	٠,٠١
٢٨	٠,٤٧	٠,٠١	٦٣	٠,٥٤	٠,٠١
٢٩	٠,٢٣	٠,٠١	٦٤	٠,٤١	٠,٠١
٣٠	٠,٤٣	٠,٠١	٦٥	٠,٥١	٠,٠١
٣١	٠,٤١	٠,٠١	٦٦	٠,٤٢	٠,٠١
٣٢	٠,٣٣	٠,٠١	٦٧	٠,٥٦	٠,٠١
٣٣	٠,٤٢	٠,٠١	٦٨	٠,٤٤	٠,٠١
٣٤	٠,٣٩	٠,٠١	٦٩	٠,٣٣	٠,٠١
٣٥	٠,٣٩	٠,٠١	٧٠	٠,٤٧	٠,٠١

جدول رقم ٣. معاملات صدق الاتساق لبنود مقياس الشعور بالوحدة النفسية

البنـــــــد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٨	٠,٠١
٢	٠,٣٨	٠,٠١
٣	٠,٥٧	٠,٠١
٤	٠,٥٦	٠,٠١
٥	٠,٦٥	٠,٠١
٦	٠,٦١	٠,٠١
٧	٠,٥٧	٠,٠١
٨	٠,٥٧	٠,٠١
٩	٠,٦٢	٠,٠١
١٠	٠,٦٦	٠,٠١
١١	٠,٦١	٠,٠١
١٢	٠,٦٠	٠,٠١
١٣	٠,٦١	٠,٠١
١٤	٠,٦٧	٠,٠١
١٥	٠,٥٥	٠,٠١
١٦	٠,٥٥	٠,٠١
١٧	٠,٣٥	٠,٠١
١٨	٠,٥٤	٠,٠١
١٩	٠,٥٦	٠,٠١
٢٠	٠,٦٢	٠,٠١

عرض النتائج وتفسيرها

سيتم في هذا الجزء من الدراسة عرض نتيجة تحليل كل فرض والتعليق عليها .

الفرض الأول

توجد علاقة موجبة بين الإحساس بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض . وللتحقق من صحة الفرض فقد قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين الطمأنينة النفسية والوحدة النفسية ، ويظهر الجدول رقم ٤ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة وصلت قيمتها إلى ٠,٥٢ لدى عينة الدراسة عند مستوى دلالة ٠,٠١ . أيضاً تظهر بيانات الجدول أن علاقة الطمأنينة النفسية بالوحدة النفسية لدى الذكور قد بلغت ٠,٥٣ وهي قيمة تعبر عن علاقة موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ ، أما عند الإناث فقد أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة إيجابية دالة بلغت ٠,٥٠ ، أما على مستوى التخصص الأكاديمي فيتضح من الجدول رقم ٤ أن هناك علاقة موجبة ودالة بين الطمأنينة النفسية والوحدة النفسية لدى طلبة الكليات العلمية وصلت إلى ٠,٣٦ وعند مستوى دلالة ٠,٠١ ، في حين أن قيمة معامل ارتباط العلاقة الطردية الموجبة بين انخفاض الإحساس بالطمأنينة النفسية وارتفاع مشاعر الوحدة النفسية لدى طلبة الكليات الأدبية قد وصلت إلى ٠,٦٠. وتعد العلاقة الأقوى بين متغيري الطمأنينة النفسية والوحدة النفسية والتي تظهر تحقق الفرض البحثي . ولقد وجد الباحث أنه من الأنسب أن يتم تفسير هذه النتائج بصورة موسعة في ضوء نتائج الفروض اللاحقة والتي تتضمن فحصاً للفروق بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي أو التفاعل بينهما ، فيما يتعلق بدرجة الإحساس بالطمأنينة النفسية والشعور بالوحدة النفسية. ولكن يمكن إجمالاً القول بأن انخفاض الإحساس بالطمأنينة النفسية وارتفاع درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة يمكن تفسيره في ضوء ما يواجه الطلبة من صعوبات تتعلق

بالتوافق الدراسي والنفسي والاجتماعي في هذه البيئة الجديدة، خاصة في ظل القناعة بوجود نقلة نوعية وبون شاسع بين التعليمين الثانوي والجامعي، سواء على مستوى التعامل مع أعضاء هيئة التدريس أو على مستوى الالتزامات والمسؤوليات الملقاة على عاتق الطالب، للوفاء بمتطلبات التحصيل الأكاديمي وما يرتبط بكل ذلك من توقعات وخوف وتوجس من الفشل في الدراسة الجامعية. كما أن تغيير البيئة السكنية أو الموطن لأسباب أسرية أو دراسية، كما هو الحال مع الطلبة الجامعيين، قد يؤدي إلى جعل المراهق يعيش حياة مضطربة يقل فيها إحساسه بالأمان والطمأنينة [١٦ ، ص ٩].

جدول رقم ٤. علاقة الطمأنينة النفسية بالوحدة في ضوء بعض المتغيرات.

		الطمأنينة النفسية			
	المتغيرات	الذكور	الإناث	العلمي	الأدبي
الوحدة النفسية	الذكور	٠,٥٣**	-	-	-
	الإناث	-	٠,٥٠**	-	-
	العلمي	-	-	٠,٣٦**	-
	الأدبي	-	-	-	٠,٦٠**
علاقة الطمأنينة بالوحدة النفسية لدى العينة الكلية = ٠,٥٢**					

** دالة عند مستوى ٠,٠١

الفرض الثاني

لا يختلف طلبة الجامعة في درجة إحساسهم بالطمأنينة النفسية باختلاف الجنس.

وقد قام الباحث باستخدام اختبار ت لحساب الفروق بين الطلبة الذكور والإناث في درجة إحساسهم بالطمأنينة النفسية، وقد أظهرت البيانات المعروضة في الجدول رقم ٥ عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في درجة الإحساس بالطمأنينة النفسية وبالتالي فقد تحقق

الفرض. هذه النتيجة تتفق مع ماتوصلت إليه دراسات جبر [١٢] وشقير [٢٥] وباشماخ [٢٤] من نتائج تظهر أن الذكور لايختلفون عن الإناث في إحساسهم بالطمأنينة النفسية.

جدول رقم ٥. اختبار ت لحساب الفروق بين الطلبة في الإحساس بالطمأنينة النفسية باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي.

الإجراءات المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	الذكور	١٨٨	١٤٧,٩١	٢٨,٧٥	١,٣١	غير دالة
	الإناث	١٩٩	١٤٣,٨٥	٣٢,١٦		
التخصص	العلمي	١٣١	١٣٩,٤٩	٣١,٦٣	٢,٩٥	٠,٠٣*
	الأدبي	٢٥٤	١٤٩,١١	٢٩,٥٥		

الفرض الثالث

لا يختلف طلبة الجامعة في درجة إحساسهم بالطمأنينة النفسية باختلاف التخصص الأكاديمي. ومن أجل التحقق من صحة الفرض فقد قام الباحث باستخدام اختبار ت وأظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم ٥ وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلبة الكليات الأدبية حيث بلغت قيمة ت ٢,٩٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٣ ، مما يعني أن درجة إحساس طلبة الكليات الأدبية بالطمأنينة النفسية أقل من طلبة الكليات العلمية الذين يتمتعون بدرجة أكبر من الطمأنينة النفسية. هذه النتيجة تختلف مع ماتوصل إليه كل من عطا [٣٢] والعقيلي [٣٣] من عدم وجود أثر للتخصص الأكاديمي في إحساس الطلبة بالطمأنينة النفسية.

إن الباحث في محاولته تفسير هذه النتيجة، يطرح مجموعة من العوامل التي يعتقد أن لها دورها في جعل طلبة الكليات العلمية أكثر إحساساً بالطمأنينة النفسية من نظرائهم في الكليات الأدبية؛ ومن هنا يمكن القول بأنه من المعروف بأن الالتحاق بالتخصصات

العلمية يقتصر على الطلبة الحاصلين على أعلى الدرجات في شهادة الثانوية العامة، ومن ثم فإن مثل هؤلاء الطلاب يتمتعون في الأصل بمستوى عال من التوافق الدراسي والذي يرتبط في حد ذاته وإلى حد كبير بمدى التوافق النفسي والاجتماعي والإحساس بالطمأنينة النفسية. أيضاً فإن نظرة الناس والمجتمع بصفة عامة إلى التخصصات والوظائف المرتبطة بتلك الكليات العلمية، مثل كليات الطب والهندسة وعلوم الحاسب والعمارة والصيدلة، هي نظرة مرموقة تنطوي على التقدير والاحترام، ومن ثم فالطلبة الذين ينتمون لمثل هذه التخصصات يشعرون في دواخلهم، على مايبدو، بدرجة عالية من الثقة بالنفس والاعتزاز والتقدير الذاتي وحجم القيمة الاجتماعية لدى الآخرين مما ينعكس بصورة إيجابية على مدى توافقهم النفسي وكذلك شعورهم بالأمن والطمأنينة النفسية. كذلك فإنه يمكن القول بأن الطلبة الملتحقين بالكليات العلمية يدركون تماماً مدى الاطمئنان المستقبلي والوظيفي حيث إن المجتمع السعودي لازال مجتمعاً نامياً وفيه الكثير من الفرص والوظائف المرتبطة بالتخصصات العلمية والعملية، وهو ما يعكس احتياج سوق العمل لمثل هؤلاء المتخصصين، وبالتالي فإن طالب العلمي يشعر في قرارة نفسه بوجود الكثير من الفرص والوظائف في انتظاره، وهذا بدوره يعزز في نفسية مثل هؤلاء الطلاب الاستقرار النفسي والتفاؤل بشأن المستقبل والعمل والوظيفة، وهو الأمر الذي يدعم ويكرس في نفسيات الطلبة ركائز الآمال والتطلعات المستبشرة والطمأنينة النفسية فيتفاعلون ويتواصلون مع الآخرين بعيداً عن الوحدة والانطواء الاجتماعي.

من جانب آخر فإن تدني الإحساس بالطمأنينة النفسية لدى طلبة الكليات النظرية يمكن النظر إليه من خلال عدة زوايا، منها أن هذه التخصصات الأدبية لاتستقطب دائماً الطلبة الأفضل في التعليم الثانوي، بل إن بعض خريجي القسم العلمي في الثانوية العامة الذين لاتتاح لهم فرص الالتحاق بالتخصصات والكليات العلمية يقبلون أو يحولون إلى بعض الكليات الأدبية مثل كلية العلوم الإدارية أو الآداب، علاوة على النظرة الدونية

لخريجي الأقسام الأدبية الثانوية أو الجامعية لدى الناس والمجتمع، كما أن الاحتياجات المحدودة في سوق العمل لبعض الوظائف المرتبطة بالتخصصات النظرية توحي للطلبة باحتمالية ندرة أو عدم وجود الفرص الوظيفية مستقبلاً، وهذا الإحساس متى ما تولد لدى الطلبة فإنه بلاشك يؤثر سلباً على أحوالهم النفسية وعلى مدى توافقهم النفسي وبالتالي مدى إحساسهم بالطمأنينة النفسية.

الفرض الرابع

لا يختلف طلبة الجامعة في درجة إحساسهم بالوحدة النفسية باختلاف الجنس. ومن أجل فحص الفرض فقد استخدم الباحث اختبار ت وأظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم ٦ أن قيمة ت تساوي ٢،٠٤ وهي دالة عند مستوى ٠،٠٤ مما يعني وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً لصالح الطلبة الذكور حيث إن متوسط درجة شعورهم بالوحدة النفسية (٤٠،٤٤) أكبر من متوسط درجة الطالبات (٣٨،٣٦). وثمة اتساق بين هذه النتيجة وغيرها من النتائج التي توصلت إليها دراسات ستوكس وليفين [٢٦] و نورمان ودوين [٢٧] ونيكولس [٢٨]، إلا أن النتائج التي توصلت إليها دراستا الدسوقي [١٧] وعيسى [٣١] تظهر أن الإناث من طالبات الجامعة أكثر شعوراً بالوحدة النفسية.

جدول رقم٦. اختبار ت لحساب الفروق بين الطلبة في الشعوربالوحدة النفسية باختلاف الجنس والتخصص.

المتغيرات	الإجراءات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	الذكور	١٨٩	٤٠،٤٤	١٠،٠٢	٢،٠٤	٠،٠٤*
	الإناث	١٩٩	٣٨،٣٦	١٠،٠٦		
التخصص	العلمي	١٣١	٣٨،٨١	٩،٨٩	٠،٧٩	غير دالة
	الأدبي	٢٥٧	٣٩،٦٦	١٠،١٨		

إن تفسير سيادة مشاعر الوحدة النفسية عند الذكور مقارنة بالإناث يمكن النظر له في ضوء خصوصية المجتمع السعودي وطبيعة التفاعلات وأنماط العلاقات الاجتماعية السائدة فيه، فالمعاملة المتميزة التي يحظى بها الشاب مقارنة بالفتاة السعودية، إضافة إلى سعيه في هذه المرحلة لتأكيد ذاته واكتساب مشاعر هويته واستقلاليته، كلها تشكل عوامل ضغط على نفسية الشاب وتجعله يلجأ لبعض السلوكيات التجنبية والانعزال أو الانكفاء الذاتي.

هنا لابد من التأكيد على دور العامل الحضاري والثقافي، فالتوقعات الكبيرة من الأهل والمجتمع بالنسبة للذكور، مثل النجاح في الدراسة والحصول على عمل والقيام بأدوار اجتماعية مقبولة علاوة على الانشغال الذهني بالنجاح في الجامعة والحصول على التخصص المناسب والتفاؤل بالحصول على الوظيفة والمستقبل الحياتي الملائم، كلها تمثل عوامل تضفي على نفسية وفكر ووجدان الطالب الكثير من الضغوط والهموم والصراعات وتجعل حالته المزاجية والانفعالية والاجتماعية عرضة للاضطراب وعدم التوافق. أيضاً لابد من الإشارة إلى أن التحولات الاجتماعية والتغيرات الثقافية التي شهدها المجتمع السعودي ألقت بتداعياتها على مختلف الشرائح والأفراد، فأضعفت من نسيج العلاقات بين الآباء والأبناء، وساهمت في نمو أساليب وأنماط حياتية جديدة جعلت الأفراد داخل الأسرة الواحدة يعيشون أوضاعاً شخصية مستقلة داخل التركيبة الأسرية، فبرزت ظاهرة يمكن أن تسمى بظاهرة الحياة الفندقية المنزلية حيث يتمتع كل فرد بتوافر إمكانات الترفيه وتتاح له فرص إشباع الرغبات الخاصة مما يعزز من حالة الانعزال والانزواء. كذلك لايمكن إغفال بعد آخر في هذا الشأن، وهو أن الشباب وعلى مستوى الأقران والأصدقاء ربما يجدون صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية وإقامة روابط الصداقة حيث يصطدمون بطغيان القيم والنظرة المادية للأفراد والتقييم لإمكاناتهم بناء على مايتمتعون به من مكانة اجتماعية ومالية والتي أصبحت محددات مؤثرة في التعاملات والتفاعلات وإقامة الثنائية المتينة.

الفرض الخامس

لا يختلف طلبة الجامعة في درجة إحساسهم بالوحدة النفسية باختلاف التخصص الأكاديمي. ولقد قام الباحث باستخدام اختبار ت للتحقق من مدى صحة الفرض، وقد أظهرت البيانات المعروضة في الجدول رقم ٦ عدم وجود فروق جوهرية في متوسطات استجابات طلبة الكليات العلمية والأدبية مما يعني الاحتفاظ بالفرض الصفري وعدم رفضه. هذه النتيجة تتسق مع ماخلص إليه كل من حسين والزياني [١٦] في دراستهما على بعض من الطلبة الجامعيين بجامعتي البحرين والخليج من عدم وجود فروق دالة تعزى لاختلاف التخصص الأكاديمي.

الفرض السادس

لا يوجد تفاعل دال بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على الإحساس بالطمأنينة النفسية. ومن أجل التحقق من صحة الفرض فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، وقد أظهرت نتائج التحليل المعروضة في الجدول رقم ٧ عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على درجة إحساس الطلبة بالطمأنينة النفسية، حتى وإن جاءت القيمة الفائية للتخصص الأكاديمي دالة حيث بلغت ٨,٣٥، ومن ثم فإنه لم يكن ممكناً رفض الفرض الصفري.

جدول رقم ٧. ملخص تحليل التباين الثنائي للإحساس بالطمأنينة النفسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١٢٢٩,٩٥	١	١٢٢٩,٩٥	١,٣٥	٠,٢٥
التخصص	٧٦٣٣,١٦	١	٧٦٣٣,١٦	٨,٣٥	٠,٠٠٤*
الجنس×التخصص	١٥٤٢,٣٧	١	١٥٤٢,٣٧	١,٦٩	٠,١٩٥
التباين المفسر	١٠٧٦٦,٨٢	٣	٣٥٨٨,٩٤	٣,٩٣	٠,٠٠٩
البواقي (الخطأ)	٣٤٨١٥٨,٥٤	٣٨١	٩١٣,٨٠	)	
المجموع الكلي	٣٥٨٩٢٥,٣٦	٣٨٤	٩٣٤,٧٠		

الفرض السابع

لا يوجد أثر دال للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على الشعور بالوحدة النفسية . قام الباحث بتطبيق أسلوب تحليل التباين الثنائي لفحص الفرض، وقد أظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم ٨ عدم وجود أثر دال للتفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي حتى وإن جاء أثر المتغير الأول دالاً حيث وصلت قيمة ف إلى ٣,٩٨ مما يعني القبول بالفرض الصفري.

جدول رقم ٨. ملخص تحليل التباين الثنائي للشعور بالوحدة النفسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٤٠٢,٥٥	١	٤٠٢,٥٥	٣,٩٨	٠,٠٥٧❖
التخصص	٤٧,٢٨	١	٤٧,٢٨	٠,٤٧	٠,٥٠
الجنس×التخصص	١٣,٢٨	١	١٣,٢٨	٠,١٣١	٠,٧٢
التباين المفسر	٤٧٨,٨٦	٣	١٥٩,٦٢	١,٥٨	٠,١٩٤
البواقي (الخطأ)	٣٨٨٥٥,٩٥	٣٨٤	١٠١,١٩		
المجموع الكلي	٣٩٣٣٤,٨١	٣٨٧	١٠١,٦٤		

خـــاتمـــة

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين تدني الإحساس بالطمأنينة النفسية وارتفاع درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، وقد بلغت هذه العلاقة الطردية قمتها لدى طلبة الكليات النظرية حيث وصلت قيمة العلاقة إلى ٠,٦٠ ، كذلك فقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن إحساس طلبة التخصصات العلمية بالطمأنينة النفسية أكبر من نظرائهم طلبة التخصصات الأدبية وبفروق دالة إحصائياً. أما على مستوى الوحدة النفسية فقد أظهرت بيانات الدراسة

وجود فروق دالة بين الذكور والإناث حيث اتضح أن الطلبة الذكور أكثر ارتفاعاً في درجة الشعور بالوحدة النفسية، كما أن عملية التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي لم تظهر دلالة على إحساس الطلبة بالطمأنينة النفسية أو الشعور بالوحدة النفسية ! إن هذه النتائج في مجملها تتسق مع ماورد في معظم الاتجاهات النظرية وتتوافق مع بعض ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة بشأن علاقة الطمأنينة النفسية بالشعور بالوحدة النفسية وما يرتبط بهما من متغيرات كالجنس والتخصص الأكاديمي. إن الأفراد الذين يشعرون بالطمأنينة النفسية تكون لديهم مشاعر إيجابية نحو أنفسهم ونحو علاقاتهم بالآخرين، وهو ما يساعدهم على تطوير مهارات اجتماعية متوازنة يحققون من خلالها توافقاً شخصياً واجتماعياً مناسباً [٣٥ ؛ ٣٦]. من جانب آخر فإن هناك جملة عوامل شخصية واجتماعية وبيئية تؤثر في حياة المراهقين والشباب تجعل البعض منهم يشعر بفقدان التوازن النفسي والانفعالي نتيجة لعدم قدرتهم على تحقيق التوافق الاجتماعي الملائم [١٦]. إن إشباع حاجة الشاب إلى الإحساس بالطمأنينة النفسية وتطويره لمهارات اجتماعية، كالقدرة على التعبير الانفعالي والاجتماعي، من شأنه أن يساعد الشاب في عملية التفاعل والتواصل مع الآخرين بكل ارتياح وطمأنينة ويبعد عنه شبح الانطوائية والوحدة النفسية وما يترتب عليها من مضاعفات صحية ونفسية واجتماعية [١١]. وقد قام الباحث في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة بصياغة مجموعة من الاقتراحات يمكن إجمالها فيما يلي:

١ - لاشك أن الشباب والطلاب في مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكر يمرون بالكثير من المتغيرات ويواجهون العديد من المستجدات المتلاحقة والتي لا تساعد حالة وظروف النضج الانفعالي والاجتماعي التي هم عليها في هذه المرحلة العمرية على التعامل معها بالأسلوب الملائم مما يعني ضرورة توفير برامج وقائية وخدمات علاجية إرشادية نفسية

تتبناها وحدات الإرشاد النفسي في الجامعات لمساعدة الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والنفسي والاجتماعي. إن الباحث ومن خلال معايشة شخصية يعتقد أن واقع الخدمات المتوافرة للطلبة الجامعيين في وحدات الإرشاد النفسي بالجامعات السعودية لايزال دون المستوى المأمول، وأمر التوسع في هذه الخدمات أصبح مطلباً ملحاً يفرضه واقع الاحتياجات المتزايدة إلى برامج متخصصة في الوقاية والتشخيص والإرشاد والعلاج النفسي.

٢ - إذا سلمنا بوجود الفجوة الكبيرة بين التعليم الجامعي والتعليم الثانوي في التعاملات والمتطلبات المتوقعة من الطلبة الجامعيين، فإن هذا يستدعي ضرورة تنظيم برامج تركز على التعريف والتوجيه والتوعية والمتابعة المستمرة بالنسبة للطلبة المستجدين سواء على مستوى الأقسام أو الكليات، إضافة إلى تكثيف الأنشطة والفعاليات اللاصفية في محاولة لإبعاد حالة الكرب والضغط النفسي وصراعات التفاؤل والتشاؤم عن مخيلة ووجدان هؤلاء الطلبة، خاصة وأن الانخراط في مثل هذه البرامج الثقافية والاجتماعية والترويحية والرياضية من شأنه المساعدة في تفاعلهم واندماجهم مع زملائهم الآخرين وإضفاء جو من الألفة والقبول، مما يزيد من مستوى طمأنينتهم ويخفف من حدة وحشتهم وغربتهم ويبعث في فكرهم وتوجهاتهم البشر والأمل.

٣ - لاشك أن ماتوصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تبقى محدودة بظروفها الزمانية والمكانية والموضوعية وبالتالي لايمكن التعميم استناداً إليها، إلا أنه من المؤكد أنها قد أبرزت الحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث في هذه الموضوعات والقضايا السيكولوجية التي تهم هذه الفئات العمرية، خاصة في ظل مايشهده المجتمع السعودي من تحولات وتغيرات متسارعة في الأنساق الاجتماعية والثقافية نتيجة للانفتاح الثقافي ودخول التطورات التكنولوجية الهائلة، وبالتالي بداية شيوع قيم المجتمعات الصناعية والتي بدأت تلقي بتداعياتها السلبية على مختلف فئات المجتمع، وإن كانت فئة الشباب

تبقى هي الأكثر عرضة وقابلية للتأثر، حيث يخشى ألا تسعف هؤلاء الطلبة والشباب استعداداتهم الانفعالية والذهنية والاجتماعية في استيعاب وإدراك أبعاد هذه المستجدات وأثرها على مستوى صحتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي داخل المؤسسات المجتمعية المختلفة.

المراجع

[١] مغاريوس، صموئيل. *الصحة النفسية والعمل المدرسي*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٤.

[٢] فراج، عثمان. *أضواء على الشخصية والصحة العقلية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠.

[٣] حجازي، مصطفى. *الصحة النفسية : منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٠.

[٤] الشيباني، ابن البديع. *تيسير الوصول إلى جامع الأصول من حديث الرسول*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٧.

[٥] الصنيع، صالح. *دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٥.

[٦] Erikson, E.H. *Childhood and Society*. NewYork: Norton, 1963 .

[٧] Maslow, A. "The Dynamics of Psychological Security-insecurty." *Character and Personality*, 1 (1942), 331-344.

[٨] الدليم، فهد ؛ عبدالسلام، فاروق ؛ مهنى والفتة، عبدالعزيز. *مقياس الطمأنينة النفسية*. الطائف: مطابع الشهري، ١٩٩٣.

[٩] Adler, A. *Problems of Neurosis*. London: Kegan Paul, 1929.

[١٠] أنجلر، باربرا. *مدخل إلى نظريات الشخصية*. ترجمة فهد عبدالله الدليم. الطائف: دار الحارثي، ١٩٩١.

[١١] Horney, K. *Our Inner Conflicts*. New York.: Norton, 1945.

[١٢] جبر، محمد. "بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي". *مجلة علم النفس*، السنة العاشرة، ٣٩ (١٩٩٦)، ٨ – ٩٣.

[١٣] Berlin, L. "Loneliness in Young Children and Infant Mother Attachment: A Longitudinal Study ". *Meril-Palmer Quarterly*, 41 (1995), 91 -13.

[١٤] السبيعي، هدى. "الوحدة النفسية والحساسية الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والأجنبية بدولة قطر". *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ١٤، ع ١٩ (٢٠٠٣)، ٣٩ – ٦٩.

[١٥] Mijuskovic, B. "Organic Communities, Atomistic Societies and Loneliness ". *Journal of Sociology and Social Welfare*, 19, No. 2 (1992), 147-164.

[١٦] حسين، محمد عبدالمؤمن والزياني، منى راشد. "الشعور بالوحدة النفسية لدى الشباب في مرحلة التعليم الجامعي". *مجلة علم النفس*، السنة الثالثة، ٣ (١٩٩٤)، ٦-٢٤.

[١٧] الدسوقي، مجدي. "دراسة للعلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية وبعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين من الجنسين". *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*. ع٢٤ (١٩٩٧)، ٢٢٥-٢٧٥.

[١٨] Weiss, R.S. *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge Mass: MIT Press, 1973 .

[١٩] Peplau, and Perlman, D. *Loneliness : A Source Book of Current Theaopy : Research and Theory*. New York: Johns and Sons, 1982.

[٢٠] قشقوش، إبراهيم. "دراسة للعلاقة بين الإحساس بالوحدة النفسية وعدد من الأبعاد التوادية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الأول الثانوي في قطر". *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، ع٢٤ (١٩٨٨)، ٣٢٥-٣٩٥.

[٢١] Young, J. "Loneliness in College Students: A Cognitive Approach". *Dissertation Abstracts International*, 4, 3-B (1979), 1392.

[٢٢] Rokach, A. Bauer, N. and Orzeck, T. "The Experience of Loneliness of Canadian and Czech Youth". *Journal of Adolescence* (2003) 267-282.

[٢٣] Kearns, K. , Klepac, L. and Coie, A. "Peer Relationships and Preadolescents Perceptions of Security in the Child Mother Relationship". *Developmental Psychology*, 32, No. 3 (1996) 457-464 .

[٢٤] باشماخ، زهور. *الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المرضى المرفوضين أسرياً والمقبولين أسرياً بمنطقة مكة المكرمة.* رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ٢٠٠١.

[٢٥] شقير، زينت. "القيمة التنبؤية لبعض الحالات الكلينيكية المختلفة من الطمأنينة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت". *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، ع٢٣ (١٩٩٦)، ٢٩٥ - ٣٣٨.

[٢٦] Stockes, J. and Levin, L. "Gender Differences in Predicting Loneliness from Social Network Characteristics". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, No. 5 (1986), 1. 69-1. 74.

[٢٧] Norman, S. and Dewayne, M. "The Loneliness Experience of College Students: Sex Differences". *Personality and Social Ppsychology Bulletin*, 12, No.1 (1986), 111-119.

[٢٨] Nicholas, H."Contact and Intimacy Patterns of Lonely Students". *Journal of Psychology*, 18, No. 2 (1989), 84-86.

[٢٩] عبدالحميد، محمد نبيل. "الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية : دراسة ميدانية على الجنسين من طلبة الجامعة". *مجلة دراسات نفسية*، ٤، ع٢ (١٩٩٤)، ١٨٩-٢١٨.

[٣٠] عامر، جمال. "تباين مستويات الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين من الجنسين ومدى قدرتها التنبؤية ببعض متغيرات الشخصية". *مجلة دراسات وبحوث، جامعة حلوان*، ٩، ع٤ (١٩٩٧)، ١٥٥-٢١٩.

[٣١] Issa, I. "The Ucla Loneliness Scale : Factorial Structure, Reliability and Validity for a Sample of Jordanian College Students". *Abhath Al-Yarmouk*, 18, No. 2A (2002), 1-12.

[٣٢] عطا، محمود "الشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات المستوى التعليمي والتخصص والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض". *المجلة التربوية*، ٧، ع ٢٢ (١٩٩٠)، ٣٠٥-٣٢٦.

[٣٣] العقيلي، عادل. *الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.* رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٢٠٠٤.

[٣٤] الجمعة . موضي محمد. *المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود.* رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٩٩٦.

[٣٥] Bowlby, J. *A Secure Base*. New York. Basic, Books. 1988.

[٣٦] Ditommaso, E. Brannen-Mcnulty, C. Ross, L. and Burgess, M. "Attachment Styles, Social Skills and Loneliness in Young Adults". *Journal of Personality and Individual Differences*, 35 (2003) 3. 3-312.

[٣٧] عودة، محمد ومرسي، كمال. *الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام.* الكويت: دار القلم، ١٩٩٧.

[٣٨] Brady, V. "A Study of Loneliness in Female Adolescents from Divorced and Intact Families." *Dissertation Abstracts International*, 56, No. 11 (1996) 6381.

[٣٩] مخيمر، عماد. " الرفض الوالدي ورفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية في المراهقة ". *دراسات نفسية*، ١٣، ١ (٢٠٠٣)، ٥٩ — ١٠٥.

[٤٠] ياركندي، هانم. "مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية". *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ع٦ (سبتمبر١٩٩٣)، ٢٨-٤٤.

[٤١] إسماعيل، محمد عماد الدين . *دليل الوالدين في تنشئة الطفل.* ط٤. الكويت: دار القلم، ١٩٩٦.

[٤٢] Netto, F. "Loneliness and Acculturation among Adolescents from Immigrant Families in Portugal". *Journal of Applied Social Psychology*, 32, No. 3 (2002) 63. -647.

[٤٣] خضر، علي والشناوي، محمد محروس. "الشعور بالوحدة النفسية والعلاقات الاجتماعية والمتبادلة ". *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة الثامنة، ع ٢٥ (١٩٨٨)، ١١٩ — ١٥.

The Relationship between Psychological Security and Loneliness among College Students

Fahd Abdullah Addelaim
Associate Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The present study aimed at investigating the relationship between psychological security and loneliness among the freshmen students in King Saud University. Also, the study intended to explore the significant differences between male and female students, and between scientific and art departments' students in their feelings of psychological security and loneliness. Two instruments were applied to a sample of 388 students and three statistical analyses were used to test the seven hypotheses. The results showed a significant positive correlationship between psychological security and loneliness. Also, significant differences were found between the students of art colleges and those of scientific colleges in their feelings of psychological security, as well as, the case with the male and female students in their feelings of loneliness. Several recommendations were formulated in light of the discussed results.

مجلة جامعة الملك سعود، ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٦٣- ٤١٠ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

استدراكات ابن كثير في تفسير سورة البقرة على ابن جرير الطبري

صالح ناصر سليمان الناصر

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٢/٢٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/٤/٢٥هـ)

ملخص البحث. هذا البحث الذي سميته: بـ «استدراكات ابن كثير في تفسير سورة البقرة على ابن جرير الطبري» يتعرض للأقوال التي استدركها ابن كثير على ابن جرير في تفسيره لبعض الآيات في سورة البقرة، فقد استفاد ابن كثير من ابن جرير كثيراً في مجال التفسير، إلا أن هذا لا يعني أنه وافقه في كل شيء، فقد استدرك عليه بعض الأقوال كما بينت ذلك في هذا البحث.

وتضمن هذا البحث أيضاً بيان أن أغلب تعقبات ابن كثير لابن جرير هي تعقبات صحيحة، وفي بعض الأحيان يكون الحق فيها مع ابن جرير وقد يُستدرك عليهما وذلك نادر جداً.

وأخيراً فقد وضحت في نهاية بحث كل مسألة ما ترجح لي فيها قدر الإمكان. والله أعلم.

المقدمـــــة

لقد عُني الحافظ ابن كثير - رحمه الله تعالى - في كتابه التفسير بالرجوع إلى عدد من كتب التفسير وغيرها، منها تفسير ابن أبي حاتم، وابن مردويه، والبغوي، والكشاف للزمخشري، وابن عطية، والرازي، والقرطبي، وكتب الصحاح والسنن، وكتب الفقه،

والسير، واللغة وغيرها كثير وأهم كتاب في التفسير أفاد منه الحافظ ابن كثير ورجع إليه، هو تفسير الإمام أبي جعفر بن جرير الطبري، رحمه الله تعالى، المعروف بـ (جامع البيان في تفسير القرآن) فقد تأثر به تأثراً كبيراً، وهذا التأثر يلاحظه القارئ لتفسير ابن كثير، إذ لا يكاد القارئ يمر على صفحة من صفحات تفسير ابن كثير دون أن يجد تأثراً بتفسير ابن جرير الطبري.

واستفاد الحافظ ابن كثير من الإمام ابن جرير في جوانب كثيرة، فقد كان ينقل عنه الأحاديث الكثيرة المتعلقة بتفسير بعض الآيات، ونظراً لما يتمتع به ابن كثير من معرفة لعلوم الحديث، فإنه يقف من بعض هذه الأحاديث موقف الناقد البصير، فيستدرك أحياناً على ابن جرير في حكمه على بعض الأحاديث، وأحياناً يتفق معه في ذلك، وكذلك ينقل عن ابن جرير الكثير من الآثار، إلا أنه لا يعلق عليها كما هو الحال مع الأحاديث، وهذا هو دأب كثير من العلماء فإنهم قد يتساهلون في رواية الآثار، أما الأحاديث النبوية فغالباً ما يحكمون عليها ويبينون درجتها.

ومن الجوانب أيضاً التي استفادها ابن كثير من ابن جرير اللغة وشواهدها الشعرية، والقراءات، وأسباب النزول والفقه، واستنباط الأحكام وينقل عنه أحياناً بعض الأخبار الإسرائيلية و مع ذلك فهو غالباً ما يتعقبها ويبين الموقف الصحيح منها كذلك نجد ابن كثير ينقل عن ابن جرير تفسيره القرآن بالقرآن، وتفسيره لبعض الآيات، ويبين ترجيح واختيار ابن جرير لمعنى الآية من بين الأقوال التي يوردها.

وابن كثير مع استفادته من ابن جرير، إلا أن له شخصيته العلمية المتميزة، فهو يوافق ابن جرير فيما ذهب إليه في الغالب، وقد يخالفه ويستدرك عليه في بعض الأحيان، شأنه في ذلك شأن العلماء الراسخين الذين لا تمنعهم استفادتهم من بعضهم أن يستدرك

بعضهم على بعض ما يرون أنهم جانبوا فيه الصواب، ورائدهم في ذلك الدليل والحجة من الكتاب والسنة.

وسأتتبع في هذه الدراسة كل الاستدراكات التي صرح فيها ابن كثير بتعقبه لابن جرير في تفسير سورة البقرة، حيث سأبين أن ابن كثير وافق ابن جرير الطبري في بعض اختياراته، وأضرب لذلك عدداً من الأمثلة التي أيد ابن كثير ابن جرير فيها، ثم بعد ذلك أذكر استدراكات ابن كثير على ابن جرير في سورة البقرة، فأبدأ بذكر قول ابن جرير في الآية وأختصره إن كان طويلاً، ثم أذكر استدراك ابن كثير لقول ابن جرير وحجة ابن كثير في ذلك، وأبين من وافق ابن كثير ممن سبقه أو جاء بعده من المفسرين على هذا القول، ثم أختم بما يظهر لي أنه الراجح بعد ذلك.

هذا وأسأل الله أن ينفع بهذا البحث ويحسن القصد والله الموفق، وصلى الله على محمد وآله وصحبه وسلم.

من المعلوم أن ابن كثير وافق ابن جرير في كثير من اختياراته ومن الأمثلة على موافقته في سورة البقرة التي هي موضوع الدراسة ما يلي :

١ - في قوله تعالى: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ لَيْسَتِ ٱلنَّصَٰرَىٰ عَلَىٰ شَيْءٍ وَقَالَتِ ٱلنَّصَٰرَىٰ لَيْسَتِ ٱلْيَهُودُ عَلَىٰ شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ ۗ كَذَٰلِكَ قَالَ ٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ مِثْلَ قَوْلِهِمْ ۚ فَٱللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ فِيمَا كَانُوا۟ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴾[1] ذكر ابن كثير الأقوال في المقصود بقوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ لَا

---

(١) الآية (١١٣) من سورة البقرة.

﴿يَعْلَمُونَ﴾. ثم قال: واختار أبو جعفر بن جرير أنها عامة تصلح للجميع، وليس ثم دليل قاطع يعين واحداً من هذه الأقوال، والحمل على الجميع أولى والله أعلم[٢].

٢ - في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَٰذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُم بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ .....الآية﴾[٣].

قال ابن كثير: قال أبو جعفر الرازي عن الربيع بن أنس عن أبي العالية عن أبي ابن كعب ﴿قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَىٰ عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ﴾ قال: هو قول الله تعالى، وهذا قول مجاهد وعكرمة، وهو الذي صوبه ابن جرير رحمه الله تعالى، ثم ذكر ابن جرير القول الآخر، وهو أنه من تمام دعاء إبراهيم وضعّف ـ أي ابن جرير ـ هذا القول[٤].

٣ - في قوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ لِمَن لَّمْ يَكُنْ أَهْلُهُ حَاضِرِي الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ﴾[٥] الآية.

نقل ابن كثير الأقوال في المعني بهذه الآية من تفسير ابن جرير ثم قال: واختار ابن جرير في ذلك مذهب الشافعي أنهم أهل الحرم، ومن كان منه على مسافة لا تقصر فيها الصلاة، لأن من كان كذلك يعد حاضراً لا مسافراً، والله أعلم[٦].

---

(٢) تفسير ابن كثير ١/١٤٨ ، جامع البيان ١/٤٩٧

(٣) الآية (١٢٦) من سورة البقرة.

(٤) تفسير ابن كثير ١/١٦٦ ، جامع البيان ١/٥٤٥ .

(٥) الآية (١٩٦) من البقرة.

(٦) تفسير ابن كثير ١/٢٢٣ ، جامع البيان ٢/٢٥٦ .

قلت: ويبدو أن ابن كثير رجح ما اختاره ابن جرير، لأنه لم يتعقبه بشيء والله أعلم.

٤ - في قوله تعالى: ﴿ ٱلْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَٰتٌ ... الآية ﴾ (٧).

لقد وافق ابن كثير ابن جرير في اختياره أن أشهر الحج هي شوال وذو القعدة وعشر من ذي الحجة، حيث قال ابن كثير: واختار هذا القول ابن جرير، قال: وصح إطلاق الجمع على شهرين وبعض الثالث للتغليب (٨) إلى غير ذلك من الأمثلة.

أما المواضع التفسيرية التي استدرك فيها ابن كثير على ابن جرير في سورة البقرة مع المناقشة، وبيان الراجح قدر الإمكان فهي ما يلي: -

١ - ذكر ابن جرير رحمه الله تعالى أقوالاً كثيرة في معنى الحروف الهجائية التي أفتتحت بها سورة البقرة، وبعض السور، والأقوال التي ذكرها هي:

- أن (ألم): اسم من أسماء القرآن.
- أنها اسم للسورة.
- أنها فواتح يفتح الله بها القرآن.
- أنها اسم الله الأعظم.
- أنها قسم أقسم الله به، وهي من أسمائه.
- أنها حروف مقطعة من أسماء وأفعال، كل حرف من ذلك لمعنى غير معنى الحرف الآخر، ومنهم من قال هي حروف يشتمل كل حرف منها على معان شتى مختلفة.
- حروف من حساب الجمل.
- لكل كتاب سر، وسر القرآن فواتحه.

---

(٧) الآية (١٩٧) من سورة البقرة.

(٨) تفسير ابن كثير ١/٢٢٤، جامع البيان ٢/٢٦٠.

- قال بعض أهل العربية هي حروف من حروف المعجم، استغنى بذكر ما ذكر منها في أوائل السور عن ذكر بواقيها، التي هي تتمة الثمانية والعشرين حرفاً.

- وقال بعضهم هو حروف يستفتح الله بها كلامه، ليعلم أن السورة التي قبلها قد انقضت، وأنه قد أخذ في أخرى.

ثم شرع بعد ذلك يوجه كل قول من هذه الأقوال، إلى أن قال: «والصواب في تأويل ذلك عندي أن كل حرف منه يحوي ما قاله الربيع [٩]، وما قاله سائر المفسرين غيره فيه، سوى ما ذكرت من القول عمن ذكرت عنه من أهل العربية، أنه كان يوجه تأويل ذلك إلى أنها حروف هجاء استغنى بذكر ما ذكر منها في مفاتح السور عن ذكر تتمة الثمانية والعشرين حرفاً من حروف المعجم، ثم بين فساد هذا القول لأهل العربية، لخروجه عن أقوال جميع الصحابة والتابعين ومن بعدهم من الخالفين من أهل التفسير والتأويل، ثم قال– أي ابن جرير – فإن قال لنا قائل! وكيف يجوز أن يكون حرف واحد شاملاً الدلالة على معان كثيرة مختلفة؟ قيل كما جاز أن تكون كلمة واحدة تشتمل على معان كثيرة مختلفة، كقولهم للجماعة من الناس أمة، وللحين من الزمان أمة، وللرجل المتعبد المطيع لله أمة، وللدين والملة أمة، وكقولهم للجزاء والقصاص دين، وللسلطان والطاعة دين، وللتذلل دين، وللحساب دين، في أشباه لذلك كثيرة، يطول الكتاب بإحصائها، مما يكون من الكلام بلفظ واحد، وهو مشتمل على معان كثيرة، كذلك قول الله جل ثناؤه: الم، والمر، والمص» وما أشبه ذلك من حروف المعجم التي هي فواتح أوائل السور، كل حرف منها دال على معان شتى ... الخ » [١٠]، وقد تعقبه ابن كثير بقوله: « ولفظة الأمة وما أشبهها من الألفاظ المشتركة في الاصطلاح، إنما دل في القرآن

---

(٩) وهو قوله أن كل حرف منها يشتمل على معان شتى مختلفة، جامع البيان ١ /٨٨ .

(١٠) جامع البيان ١ /٨٧ – ٩٤ باختصار وتصرف.

في كل موطن على معنى واحد دل عليه سياق الكلام، فأما حمله على مجموع محامله إذا أمكن فمسألة مختلف فيها بين علماء الأصول، ليس هذا موضع البحث فيها، والله أعلم. ثم إن لفظة الأمة تدل على كل من معانيها في سياق الكلام بدلالة الوضع، فأما دلالة الحرف الواحد على اسم يمكن أن يدل على اسم آخر من غير أن يكون أحدهما أولى من الآخر في التقدير أو الإضمار بوضع ولا بغيره، فهذا مما لا يفهم إلا بتوقيف.

ثم بين بعد ذلك ابن كثير أن هذه الحروف لها معنى، وقال: فإن صح لنا فيها شيء عن المعصوم قلنا به، وإلا وقفنا حيث وُقِفْنا، وقلنا: ﴿ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ﴾ [11]. وقال أيضاً: إنه لم يجمع العلماء فيها على شيء معين وإنما اختلفوا، فمن ظهر له بعض الأقوال بدليل فعليه اتباعه وإلا فالوقف حتى يتبين هذا المقام، ثم ذكر بعض الأقوال نقلاً عن ابن جرير في الحكمة التي اقتضت إيراد هذه الحروف، فذكر أن بعضهم قال: إنها ذكرت للفصل بين السور، وبعضم قال: ذكرت لتفتح أسماع المشركين، وقد ضعف ابن كثير هذين القولين، ثم ذكر القول الذي يظهر أنه يذهب إليه، حيث قال: وقال آخرون : بل إنما ذكرت هذه الحروف في أوائل السور التي ذكرت فيها بياناً لإعجاز القرآن، وأن الخلق عاجزون عن معارضته بمثله، هذا مع أنه مركب من هذه الحروف المقطعة التي يتخاطبون بها، وقد حكى هذا المذهب الرازي في تفسيره [12]، عن المبرد، وجمع من المحققين، وحكى القرطبي [13] عن الفراء ، وقطرب نحو هذا، وقرره

---

(١١) سورة آل عمران الآية " ٧ " .

(١٢) التفسير الكبير ٦/٢ وقال " « اختاره جمع عظيم من المحققين » .

(١٣) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ١٥٥/١ .

الزمخشري في كشافه ونصره أتم نصر[١٤]، وإليه ذهب الشيخ الإمام العلامة أبو العباس ابن تيمية وشيخنا الحافظ المجتهد أبو الحجاج المزي، وحكاه لي عن ابن تيمية »[١٥].

قلت: ورجح هذا القول أيضاً من المتأخرين الطاهر بن عاشور في تفسيره[١٦]، وسيد قطب في تفسيره (في ظلال القرآن)[١٧]، ووهبة الزحيلي في تفسيره (التفسير المنير)[١٨].

والذي يظهر مما سبق أن الراجح هو ما ذهب إليه ابن كثير، وغيره من العلماء المحققين.

٢ - ذكر ابن جرير الأقوال في من عنى الله تعالى بالآيات الأربع من أول سورة البقرة، والأقوال هي:

الأول: أن الآيتين الأوليين ﴿ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدًى لِّلۡمُتَّقِينَ ۝٢ ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقۡنَٰهُمۡ يُنفِقُونَ ﴾[١٩] عنى الله بهما مؤمني العرب خاصة، والآيتان بعد ذلك عنى الله بهما المؤمنين من أهل الكتاب.

الثاني: أن هذه الآيات الأربع نزلت في مؤمني أهل الكتاب.

---

(١٤) الكشاف ١/١٦ .

(١٥) تفسير ابن كثير ١/٣٥ ، ٣٦ باختصار.

(١٦) التحرير والتنوير ١/٢١٦.

(١٧) في ظلال القرآن ١/٣٨ .

(١٨) التفسير المنير ١/٧٣ .

(١٩) الآيتان (٢ ، ٣) من سورة البقرة .

الثالث : أن الآيات الأربع من أول السورة أنزلت على محمد ﷺ بوصف جميع المؤمنين الذين ذلك صفتهم من العرب والعجم، وأهل الكتابين سواهم.

واختار ابن جرير القول الأول، وعلل اختياره ذلك بقوله: «قالوا — أي من سبق ابن جرير في ترجيح هذا القول - : فلم يكن للعرب كتاب قبل الكتاب الذي أنزله الله عز وجل على محمد ﷺ تدين بتصديقه والإقرار والعمل به، وإنما كان الكتاب لأهل الكتابين غيرهم قالوا: فلما قص الله عز وجل نبأ الذين يؤمنون بما أنزل إلى محمد وما أنزل من قبله بعد اقتصاصه نبأ المؤمنين بالغيب علمنا أن كل صنف منهم غير الصنف الآخر، وكذلك ذكر سبباً آخر لاختياره بقوله: ومما يدل أيضاً مع ذلك على صحة هذا القول أنه جنّس — بعد وصف المؤمنين بالصفتين اللتين وصف، وبعد تصنيفه كل صنف منهما — الكفار جنسين، فجعل أحدهما مطبوعاً على قلبه، مختوماً عليه، ميؤوساً من إيمانه، والآخر منافقاً يرائي بإظهار الإيمان في الظاهر، ويستسر النفاق في الباطن، فصيّر الكفار جنسين، كما صيّر المؤمنين في أول السورة جنسين »[٢٠].

وقد تعقبه ابن كثير بقوله: «قلت والظاهر قول مجاهد: (أربع آيات من أول سورة البقرة في نعت المؤمنين، وآيتان في نعت الكافرين، وثلاثة عشر في المنافقين)[٢١] فهذه الآيات الأربع عامات في كل مؤمن اتصف بها من عربي وعجمي وكتابي من إنسي وجني وليس تصح واحدة من هذه الصفات بدون الأخرى، بل كل واحدة مستلزمة للأخرى وشرط معها، فلا يصح الإيمان بالغيب، وإقام الصلاة والزكاة إلا مع الإيمان بما جاء بها الرسول ﷺ، وما جاء به من قبله من الرسل صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين والإيقان بالآخرة، كما أن هذا لا يصح إلا بذاك، وقد أمر الله المؤمـــنين بذلك كما

---

(٢٠) انظر جامع البيان ١٠٢/١ ، ١٠٣ باختصار.

(٢١) رواه ابن جرير، انظر جامع البيان ١٠٣/١.

قـــــال: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَـٰبِ ٱلَّذِى نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَـٰبِ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِن قَبْلُ ۚ وَمَن يَكْفُرْ بِٱللَّهِ وَمَلَـٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَـٰلًۢا بَعِيدًا ﴿١٣٦﴾ ﴾[٢٢]. وقال تعالى ﴿ ۞ وَلَا تُجَـٰدِلُوٓاْ أَهْلَ ٱلْكِتَـٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنْهُمْ ۖ وَقُولُوٓاْ ءَامَنَّا بِٱلَّذِىٓ أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَـٰهُنَا وَإِلَـٰهُكُمْ وَٰحِدٌ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ ﴿٤٦﴾ ﴾[٢٣] وقال تعالى ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَـٰبَ ءَامِنُواْ بِمَا نَزَّلْنَا مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَكُم مِّن قَبْلِ أَن نَّطْمِسَ وُجُوهًا فَنَرُدَّهَا عَلَىٰٓ أَدْبَارِهَآ أَوْ نَلْعَنَهُمْ كَمَا لَعَنَّآ أَصْحَـٰبَ ٱلسَّبْتِ ۚ وَكَانَ أَمْرُ ٱللَّهِ مَفْعُولًا ﴿٤٧﴾ ﴾[٢٤]. إلى غير ذلك من الآيات الدالة على أمر جميع المؤمنين بالإيمان بالله ورسله وكتبه »[٢٥]. قلت: وما قاله ابن كثير هو الصحيح، وذلك لما ذكر من الآيات الآمرة بالإيمان بجميع رسل الله تعالى وكتبه، دون تفريق بينها في الإيمان، وتكونَ الواو في قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ

---

(٢٢) سورة النساء، الآية " ١٣٦ ".

(٢٣) سورة العنكبوت، الآية " ٤٦ ".

(٢٤) سورة النساء، الآية " ٤٧ ".

(٢٥) تفسير ابن كثير ١/ ٤٢ بتصرف يسير.

﴿أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِٱلْأَخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾[٢٦] عاطفة للصفات بعضها على بعض والموصوف واحد كما ذكر ذلك ابن كثير[٢٧].

٣ - في قوله تعالى: ﴿مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ ٱلَّذِى ٱسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّآ أَضَآءَتْ مَا حَوْلَهُۥ ذَهَبَ ٱللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِى ظُلُمَٰتٍ لَّا يُبْصِرُونَ ﴿١٧﴾﴾[٢٨].

ذهب ابن جرير إلى أن هذا المثل ضُرب للمنافقين الذين وصف الله صفتهم، وقص قصصهم من لدن ابتدأ بذكرهم بقوله: ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَبِٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَمَا هُم بِمُؤْمِنِينَ ﴿٨﴾﴾[٢٩] « ورد على من قال أن هذا المثل لمن آمن إيماناً صحيحاً، ثم أعلن بالكفر، لأنه لا يحصل بذلك خداع ولا استهزاء، ولا نفاق، لأن القوم لم تكن لهم إلا حالتان: حال إيمان ظاهر، وحال كفر ظاهر فقد سقط عنهم اسم النفاق إلا أن يكونوا قد انتقلوا من إيمانهم الذي كانوا عليه إلى الكفر الذي هو نفاق، وهو يحتاج إلى دليل أو معاني موجبة لذلك، ويكون المعنى على ما ذهب إليه ابن جرير، مثل استضاءة المنافقين بما أظهروا بألسنتهم من الإيمان والإقرار حتى عوملوا معاملة المسلمين، وحقنت دماؤهم وأموالهم، وغير ذلك، مثلهم كمثل استضاءة الموقد النار بالنار قد ارتفق بضيائها وأبصر ما حوله ثم خمدت النار وانطفأت، وهكذا المنافق إذا مات وانتقل من هذه الدنيا ظن أن خداعه ونفاقه ينفعه في الآخرة، كما كان الحال في الدنيا، فإذا الأمر على خلاف

(٢٦) سورة البقرة الآية " ٤ ".

(٢٧) تفسير ابن كثير ١ /٤٢.

(٢٨) سورة البقرة ، الآية " ١٧ ".

(٢٩) سورة البقرة الآية (٨).

ذلك، قال تعالى: ﴿يَوْمَ يَقُولُ ٱلْمُنَٰفِقُونَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتُ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱنظُرُونَا نَقْتَبِسْ مِن نُّورِكُمْ قِيلَ ٱرْجِعُوا۟ وَرَآءَكُمْ فَٱلْتَمِسُوا۟ نُورًا فَضُرِبَ بَيْنَهُم بِسُورٍ لَّهُۥ بَابٌۢ بَاطِنُهُۥ فِيهِ ٱلرَّحْمَةُ وَظَٰهِرُهُۥ مِن قِبَلِهِ ٱلْعَذَابُ ﴿١٣﴾﴾[٣٠].

وقد ذهب ابن جرير إلى أن المثل الناري السابق والمثل المائي في قوله تعالى:﴿أَوْ كَصَيِّبٍ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ فِيهِ ظُلُمَٰتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَٰبِعَهُمْ فِىٓ ءَاذَانِهِم مِّنَ ٱلصَّوَٰعِقِ حَذَرَ ٱلْمَوْتِ ۚ وَٱللَّهُ مُحِيطٌۢ بِٱلْكَٰفِرِينَ ﴿١٩﴾﴾[٣١] كلاهما مضروبان لصنف واحد من المنافقين[٣٢].

قال ابن كثير: « وزعم ابن جرير أن المضروب لهم المثل هاهنا لم يؤمنوا في وقت من الأوقات، واحتج بقوله تعالى ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَبِٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَمَا هُم بِمُؤْمِنِينَ ﴿٨﴾﴾[٣٣].

والصواب أن هذا إخبار عنهم في حال نفاقهم وكفرهم، وهذا لا ينفي أنه كان حصل لهم إيمان قبل ذلك، ثم سلبوه وطبع على قلوبهم، ولم يستحضر ابن جرير هذه الآية ها هنا، وهي قوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ ءَامَنُوا۟ ثُمَّ كَفَرُوا۟ فَطُبِعَ عَلَىٰ

---

(٣٠) سورة الحديد الآية " ١٣ ".

(٣١) سورة البقرة الآية " ١٩".

(٣٢) جامع البيان ١٤٣/١ ، ١٤٤ ، ١٤٩ بتصرف واختصار.

(٣٣) سورة البقرة ، الآية " ٨ ".

قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ ﴿٣﴾ ﴾[٣٤] فلهذا وجه هذا المثل بأنهم استضاؤا بما أظهروه من كلمة الإيمان أي في الدنيا ثم أعقبهم ظلمات يوم القيامة»[٣٥].

ويرى ابن كثير أن المثلين مضروبان لصنفين من المنافقين، ويعلل ذلك بأن المنافقين أصناف، ولهم أحوال، وصفات، كما بين ذلك تعالى في سورة براءة بقوله (ومنهم، ومنهم، ومنهم). فيرى أن المثل الناري الأول مضروب للمنافقين نفاقاً اعتقادياً، والمثل المائي الثاني مضروب لمن فيه شعبة النفاق[٣٦].

وقد ذهب القرطبي إلى ما ذهب إليه ابن جرير من أن المنافقين أظهروا الإيمان لتثبت لهم بذلك أحكام المسلمين من النكاح والتوارث والغنائم والأمن على أنفسهم وأولادهم، وغير ذلك، ثم يصيرون بعد الموت إلى العذاب الأليم، وذهب أيضاً إلى أن المثلين مضروبان لصنف واحد من المنافقين كما قال ذلك الطبري[٣٧]، وكذلك ذهب إلى ذلك البغوي[٣٨]، والرازي[٣٩]، وابن سعدي[٤٠].

ومما يؤيد ابن كثير فيما ذهب إليه ما قاله عبد القادر شيبة الحمد في تفسيره حيث قال: « والواقع أن المنافقين لم يكونوا على وتيرة واحدة، فبعضهم لاحت لهم أنوار الإسلام فآمنوا ثم ذهب الله بنورهم فكفروا، فطبع الله على قلوبهم، وفي هذا الصنف

---

(٣٤) سورة المنافقون، الآية " ٣ ".

(٣٥) تفسير ابن كثير ١/٥١ .

(٣٦) تفسير ابن كثير ١/٥٣ ، ٥٥ باختصار.

(٣٧) الجامع الأحكام القرآن للقرطبي ١/٢١٣ ، ٢١٥ .

(٣٨) تفسير البغوي ١/٦٨ ، ٦٩ .

(٣٩) مفاتيح الغيب ٢/٧٣ ، ٧٧ .

(٤٠) تفسير ابن سعدي ١/٥٥ ، ٥٦ .

من المنافقين يقول الله عز وجل: ﴿ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ ءَامَنُوا۟ ثُمَّ كَفَرُوا۟ فَطُبِعَ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ﴾[٤١]. وبعض المنافقين لحقارة نفوسهم كانوا يحرصون على التظاهر بالإسلام لمجرد الحصول على بعض الصدقات فإن أعطوا منها فرحوا ومالوا نحو الإسلام وإذا لم يعطوا امتلأت قلوبهم غلاً وحقداً وسخطاً، وفي هذا الصنف من المنافقين يقول تعالى: ﴿وَمِنْهُم مَّن يَلْمِزُكَ فِى ٱلصَّدَقَٰتِ فَإِنْ أُعْطُوا۟ مِنْهَا رَضُوا۟ وَإِن لَّمْ يُعْطَوْا۟ مِنْهَآ إِذَا هُمْ يَسْخَطُونَ ﴿٥٨﴾﴾[٤٢]، وبعض المنافقين عندما أعلن إسلامه لم يكن موقناً به، بل كان متردداً شاكاً قد يرى بصيصاً من نور يتسرب إلى قلبه لا يلبث أن يذهب عنه ويزول، ويُغَلِّفَ قلبه الظلام الدامس، وقد ضرب الله تبارك وتعالى في هذا المقام من سورة البقرة مثلين للمنافقين أحدهما ناري والآخر مائي يقرران صفة المنافقين على أكمل وجه وأوضحه[٤٣].

قلت : ويتضح مما سبق أن الإشكال في أن المضروب لهم المثلان هل كانوا مؤمنين أولاً ثم كفروا ، كما ذكر ذلك ابن كثير أو أنهم لم يؤمنوا أصلاً كما ذكر ذلك الطبري، إن هذا الإشكال يزول إذا عرف أن المنافقين لهم أحوال وأوصاف كما سبق.

وكذلك القول بأن المثلين هما لصنفين من المنافقين، كما بين ذلك ابن كثير[٤٤] له وجه، لأنه كما سبق أن المنافقين لهم أحوال وأوصاف فبعضهم نفاقه اعتقادي وبعضهم نفاقه عملي.

---

(٤١) سورة المنافقون الآية " ٣ " .

(٤٢) سورة التوبة الآية " ٥٨ " .

(٤٣) تهذيب التفسير وتجريد التأويل مما ألحق به من الأباطيل ورديء الأقاويل ١/ ٤٩ ، ٥٠ .

(٤٤) تفسير ابن كثير ١/ ٥٣ — ٥٥ .

٤ - في قوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ ﴾(٤٥).

اختار ابن جرير أن الله علم آدم أسماء الملائكة، وأسماء الذرية، لأنه قال: ﴿ ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ ﴾، «لأن العرب لا تكاد تكني بالهاء والميم إلا عن أسماء بني آدم والملائكة»(٤٦).

وقد تعقبه ابن كثير بقوله: «وهذا الذي رجح به ليس بلازم، فإنه لا ينفي أن يدخل معهم غيرهم ويعبر عن الجميع بصيغة من يعقل للتغليب، كما قال تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَآبَّةٍ مِّن مَّآءٍ فَمِنْهُم مَّن يَمْشِى عَلَىٰ بَطْنِهِۦ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِى عَلَىٰ رِجْلَيْنِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِى عَلَىٰٓ أَرْبَعٍ يَخْلُقُ ٱللَّهُ مَا يَشَآءُ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٤٥﴾ ﴾"(٤٧).

إلى أن قال: والصحيح أنه علمه أسماء الأشياء كلها ذواتها وصفاتها وأفعالها»(٤٨).

قلت: والذي قاله ابن كثير هو الصحيح، كما رجح ذلك أيضاً القرطبي(٤٩)،

---

(٤٥) سورة البقرة الآية (٣١).
(٤٦) جامع البيان ٢١٦/١ .
(٤٧) سورة النور الآية " ٤٥ " .
(٤٨) تفسير ابن كثير ٧٠/١ .
(٤٩) الجامع لأحكام القرآن ٢٨٢/١ .

والرازي [٥٠] ، والبغوي [٥١] ، والزمخشري [٥٢] ، وغيرهم.

٥ - في قوله تعالى: ﴿ وَءَامِنُواْ بِمَآ أَنزَلْتُ مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَكُمْ وَلَا تَكُونُوٓاْ أَوَّلَ كَافِرٍۭ بِهِۦ ۖ وَلَا تَشْتَرُواْ بِـَٔايَٰتِى ثَمَنًا قَلِيلًا وَإِيَّٰىَ فَٱتَّقُونِ ﴿٤١﴾ ﴾[٥٣].

رجح ابن جرير أن الضمير في قوله تعالى ﴿ بِهِۦ ﴾ عائد للقرآن، وقال: « لأن المأمور بالإيمان به في أول الآية هو القرآن، فكذلك الواجب أن يكون المنهي عن الكفر به في آخرها هو القرآن » [٥٤] ، وذكر ابن جرير قبل ذلك أقوالاً منها أن الضمير يعود على محمد [٥٥] . قال ابن كثير بعد أن ذكر القولين وذكر اختيار ابن جرير، بأن الضمير يعود على القرآن، قال : « وكلا القولين صحيح، لأنهما متلازمان، لأن من كفر بالقرآن فقد كفر بمحمد ﷺ ، ومن كفر بمحمد ﷺ فقد كفر بالقرآن » [٥٦]. قلت: وإن كان ما قاله ابن كثير صحيحاً إلا أن اختيار ابن جرير أصح وأدق؛ لأن الأصل في الضمير أن يعود على أقرب مذكور، ولأن القرآن هو المتحدث عنه في الآية والله أعلم.

٦ - قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْتُمْ يَٰمُوسَىٰ لَن نَّصْبِرَ عَلَىٰ طَعَامٍ وَٰحِدٍ فَٱدْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنۢبِتُ ٱلْأَرْضُ مِنۢ بَقْلِهَا وَقِثَّآئِهَا وَفُومِهَا

---

(٥٠) مفاتيح الغيب ٢/١٧٦ ، ١٧٧ .
(٥١) تفسير البغوي ١/٨٠ .
(٥٢) الكشاف ١/٦٢ .
(٥٣) سورة البقرة الآية " ٤١ " .
(٥٤) جامع البيان ١/٢٥٣ .
(٥٥) جامع البيان ١/٢٥٢ .
(٥٦) تفسير ابن كثير ١/٨٠ .

وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ ٱلَّذِى هُوَ أَدْنَىٰ بِٱلَّذِى هُوَ خَيْرٌ ٱهْبِطُوا مِصْرًا فَإِنَّ لَكُم مَّا سَأَلْتُمْ وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ ٱلذِّلَّةُ وَٱلْمَسْكَنَةُ وَبَآءُو بِغَضَبٍ مِّنَ ٱللَّهِ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ كَانُوا يَكْفُرُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَيَقْتُلُونَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ بِغَيْرِ ٱلْحَقِّ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَوا وَّكَانُوا يَعْتَدُونَ (٦١) ﴾ (٥٧).

لقد توقف ابن جرير رحمه الله تعالى في تحديد المراد بمصر، أهي مصر المعروفة، أو المقصود أي مصر من الأمصار ، وقال :« فأولى الأقوال في ذلك عندنا والصواب أن يقال: إن موسى سأل ربه أن يعطي قومه ما سألوه من نبات الأرض على ما بينه الله عز وجل في كتابه، وهم في الأرض تائهون، فاستجاب الله لموسى دعاءه، وأمره أن يهبط بمن معه من قومه قراراً من الأرض، التي تنبت لهم ما سأل لهم من ذلك، إذ كان الذي سألوه لا تنبته إلا القرى والأمصار ، وأنه قد أعطاهم ذلك إذا صاروا إليه، وجائز أن يكون ذلك القرار مصر، وجائز أن يكون الشام » (٥٨).

وقد تعقبه ابن كثير بقوله :« وهذا الذي قاله (ابن جرير) فيه نظر، والحق أن المراد: مصر من الأمصار ، كما روى عن ابن عباس وغيره ، والمعنى على ذلك، لأن موسى عليه السلام يقول لهم: هذا الذي سألتم ليس بأمر عزيز، بل هو كثير في أي بلد دخلتموها وجدتموه، فليس يساوي مع دناءته وكثرته في الأمصار أن أسأل الله فيه» (٥٩)

---

(٥٧) سورة البقرة الآية " ٦١ " .

(٥٨) جامع البيان ١/٣١٤، ٣١٥ .

(٥٩) تفسير ابن كثير ١/٩٧ .

وقد قال الطبري: «وأما الذي لم ينون مصر فإنه لا شك أنه عنى مصر التي تعرف بهذا الاسم بعينها دون سائر البلدان غيرها »(٦٠).

قلت: وعدم تنوين « مصر » قراءة شاذة (٦١) وهذا يدل على ضعف القول القائل بأن المراد مصر المعروفة، وقد رجح هذا القول ـ الذي رجحه ابن كثير ـ البغوي (٦٢) واقتصر عليه ابن القيم (٦٣) وابن سعدي (٦٤) وابن عثيمين (٦٥).

٧ - وفي قوله تعالى: ﴿ قَالَ إِنَّهُۥ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَّا ذَلُولٌ تُثِيرُ ٱلْأَرْضَ وَلَا تَسْقِى ٱلْحَرْثَ مُسَلَّمَةٌ لَّا شِيَةَ فِيهَا ۚ قَالُوا۟ ٱلْـَٔـٰنَ جِئْتَ بِٱلْحَقِّ ۚ فَذَبَحُوهَا وَمَا كَادُوا۟ يَفْعَلُونَ ﴿٧١﴾ ﴾(٦٦).

في قوله تعالى: ﴿ وَمَا كَادُوا۟ يَفْعَلُونَ ﴾ قال ابن جرير: «أي قاربوا أن يدعوا ذبحها، ويتركوا فرض الله عليهم في ذلك، ثم اختلف أهل التأويل في السبب الذي من أجله كادوا أن يضيعوا فرض الله عليهم في ذبح ما أمرهم بذبحه من ذلك، فقال بعضهم: ذلك السبب كان غلاء ثمن البقرة التي أمروا بذبحها، وبينت لهم صفتها، وقال

---

(٦٠) جامع البيان ١/٣١٤، ٣١٥.

(٦١) القراءات الشاذة لابن خالويه ص٦ ونسبها للأعمش، وانظر إتحاف فضلاء البشر ص « ١٣٧» ونسبها لأبي بن كعب وابن مسعود.

(٦٢) تفسير البغوي ١/١٠١.

(٦٣) الضوء المنير على التفسير ١/٢١٢.

(٦٤) تفسير ابن سعدي ١/٩٠.

(٦٥) أحكام من القرآن الكريم " الفاتحة والبقرة " ص " ٢٤٥ "

(٦٦) سورة البقرة الآية (٧١).

آخرون: لم يكادوا أن يفعلوا ذلك خوف الفضيحة إن أطلع الله على قاتل القتيل الذين اختصموا فيه إلى موسى، ثم ذكر بعد ذلك: أن الصواب أن القوم لم يكادوا يفعلون ما أمرهم الله به من ذبح البقرة للأمرين جميعاً، لغلاء ثمنها، ولخوف الفضيحة » [٦٧]. قال ابن كثير: « وفي هذا نظر بل الصواب والله أعلم ما تقدم من رواية الضحاك عن ابن عباس » [٦٨]. أي في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَادُواْ يَفْعَلُونَ﴾ قال ابن كثير: «قال الضحاك عن ابن عباس: كادوا أن لا يفعلوا، ولم يكن ذلك الذي أرادوا، لأنهم أرادوا أن لا يذبحوها، يعني أنهم مع هذا البيان، وهذه الأسئلة والأجوبة والإيضاح، ما ذبحوها إلا بعد الجهد، وفي هذا ذم لهم، وذلك أنه لم يكن غرضهم إلا التعنت فلهذا ما كادوا يذبحونها » [٦٩]. قلت: و ما قاله ابن كثير هو الأرجح، وذلك لما ذكر الله تعالى من تعنتهم، وكثرة أسئلتهم، وتشديدهم على أنفسهم، وقد رجح ما ذهب إليه ابن كثير الشوكاني في تفسيره [٧٠]. واقتصر على هذا القول ابن سعدي [٧١] وابن عاشور [٧٢].

---

(٦٧) جامع البيان ١/٣٥٤ بتصرف يسير.

(٦٨) تفسير ابن كثير ١/١٠٧ .

(٦٩) تفسير ابن كثير ١/١٠٦ .

(٧٠) فتح القدير ١/١٥٥.

(٧١) تفسير السعدي ١/٩٦.

(٧٢) التحرير والتنوير ١/٥٥٧.

٨ - في قوله تعالى: ﴿۞ أَفَتَطْمَعُونَ أَن يُؤْمِنُوا لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنۢ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿٧٥﴾ ﴾ (٧٣)

رجح ابن جرير رحمه الله تعالى، أن المقصود بهذا الفريق من سمع كلام الله من بني إسرائيل سماع موسى إياه منه، ثم حرف ذلك، وبدل من بعد سماعه وعلمه به وفهمه إياه (٧٤).

قال ابن كثير: وقال السدي: ﴿ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنۢ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴾ (٧٥)

قال: هي التوراة حرفوها، ثم قال – أي ابن كثير – «وهذا الذي ذكره السدي أعم مما ذكره ابن عباس، وابن إسحاق، وإن كان قد اختاره ابن جرير، لظاهر السياق، فإنه ليس يلزم من سماع كلام الله أن يكون منه كما سمعه الكليم موسى بن عمران عليه الصلاة والسلام (٧٦)». وقد ضعف ابن عطية والقرطبي (٧٧) ما ذهب إليه ابن جرير حيث قال ابن عطية: « وفي هذا القول ضعف، ومن قال: إن السبعين سمعوا ما سمع موسى

---

(٧٣) سورة البقرة الآية "٧٥".

(٧٤) جامع البيان ٣٦٨/١.

(٧٥) سورة البقرة الآية (٧٥).

(٧٦) تفسير ابن كثير ١١٠/١.

(٧٧) الجامع لأحكام القرآن ٢/٢.

فقد أخطأ، وأذهب فضيلة موسى عليه السلام، واختصاصه بالتكليم [٧٨]» وكذا الرازي [٧٩] ذهب إلى ما ذهب إليه ابن كثير.

قلت: وما ذهب إليه ابن كثير وغيره من المفسرين هو الراجح والله أعلم، وقد استطرد ابن جرير بعد ذلك وذكر كلاماً لا يبعد عن كلام ابن كثير وبقية المفسرين، حيث قال: « وقد كان بعضهم يسمع من الله كلامه وأمره ونهيه ثم يبدله ويحرفه ويجحده، فهؤلاء الذين بين أظهركم من بقايا نسلهم أحرى أن يجحدوا ما أتيتموهم به من الحق، وهم لا يسمعونه من الله وإنما يسمعونه منكم ... الخ » [٨٠].

قلت: والذم حاصل لهم بتحريفهم لكلام الله على كلا القولين.

٩ - في قوله تعالى: ﴿ قُلْ إِن كَانَتْ لَكُمُ ٱلدَّارُ ٱلْآخِرَةُ عِندَ ٱللَّهِ خَالِصَةً مِّن دُونِ ٱلنَّاسِ فَتَمَنَّوُاْ ٱلْمَوْتَ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ۝٩٤ ﴾[٨١]. قال ابن جرير: «وهذه الآية مما احتج الله بها لنبيه محمد على اليهود، الذين كانوا بين ظهراني مهاجره، وفضح بها أحبارهم وعلماءهم، وذلك أن الله جل ثناؤه أمر نبيه ﷺ أن يدعوهم إلى قضية عادلة بينه وبينهم، فيما كان بينه وبينهم من الخلاف، كما أمره الله أن يدعو الفريق الآخر من النصارى، إذ خالفوه في عيسى صلوات الله عليه، وجادلوا فيه إلى فاصلة بينه وبينهم من المباهلة، وقال لفريق اليهود: إن كنتم محقين فتمنوا الموت، فإن ذلك غير ضاركم إن كنتم محقين فيما تدعون من الإيمان، وقرب المنزلة من

---

(٧٨) المحرر الوجيز ١/٢٦٧ .

(٧٩) مفاتيح الغيب ٣/١٣٤.

(٨٠) جامع البيان ١/٣٦٨.

(٨١) سورة البقرة الآية " ٩٤ " .

الله، بل إن أعطيتم أمنيتكم من الموت إذا تمنيتم فإنما تصيرون إلى الراحة من تعب الدنيا ونصبها وكدر عيشها، والفوز بجوار الله في جناته، إن كان الأمر كما تزعمون من أن الدار الآخرة لكم خالصة دوننا، وإن لم تعطوها علم الناس إنكم المبطلون ونحن المحقون في دعوانا، وانكشف أمرنا وأمركم لهم، فامتنعت اليهود من إجابة النبي ﷺ إلى ذلك لعلمها أنها إن تمنت الموت هلكت، فذهبت دنياها، وصارت إلى خزي الأبد في آخرتها[٨٢] » قال ابن كثير بعد ما نقل كلام ابن جرير السابق: « وهذا الكلام منه (أي من ابن جرير) أوله حسن وآخره فيه نظر، وذلك أنه لا تظهر الحجة عليهم على هذا التأويل إذ يقال: إنه لا يلزم من كونهم يعتقدون أنهم صادقون في دعواهم، أنهم يتمنون الموت، فإنه لا ملازمة بين وجود الصلاح وتمني الموت، وكم من صالح لا يتمنى الموت بل يود أن يعمر ليزداد خيراً، وترتفع درجته في الجنة، كما جاء في الحديث « خيركم من طال عمره وحسن عمله »[٨٣] ولهم مع ذلك أن يقولوا على هذا: فها أنتم تعتقدون أيها المسلمون أنكم أصحاب الجنة، وأنتم لا تتمنون في حال الصحة الموت، فكيف تلزموننا بما لا يلزمكم؟ وهذا كله إنما نشأ من تفسير الآية على هذا المعنى، فأما على تفسير ابن عباس[٨٤]، فلا يلزم عليه شيء من ذلك، بل قيل لهم كلام نصف، إن كنتم تعتقدون أنكم أولياء الله من دون الناس، وأنكم أبناء الله وأحباؤه، وأنكم من أهل الجنة، ومن عداكم من أهل النار، فباهلوا على ذلك، وادعوا على الكاذبين منكم، أو من غيركم،

---

(٨٢) جامع البيان ١/٤٢٤ .

(٨٣) رواه الترمذي عن عبد الله بن بسر "أن أعرابياً قال يا رسول الله: من خير الناس؟ قال: من طال عمره وحسن عمله" سنن الترمذي ٤/٥٦٥، حديث رقم "٢٣٢٩" وصححه الألباني كما في صحيح سنن الترمذي ٢/٢٧١، حديث رقم "١٨٩٨" .

(٨٤) جامع البيان ١/٤٢٤، ٤٢٥ . حيث روى الطبري عن ابن عباس تفسيره لهذه الآية.

واعلموا أن المباهلة تستأصل الكاذب لا محالة، فلما تيقنوا ذلك وعرفوا صدقه نكلوا عن المباهلة، لما يعلمون من كذبهم، وافترائهم، وكتمانهم الحق، من صفة الرسول ﷺ، ونعته، وهم يعرفونه كما يعرفون أبناءهم، ويتحققونه، فعلم كل أحد باطلهم، وخزيهم، وضلالهم، وعنادهم، عليهم لعائن الله المتتابعة إلى يوم القيامة »[٨٥]. وقد رجح الرازي ما ذهب إليه الطبري، وقال: « لأنه أقرب إلى موافقة اللفظ »[٨٦] ورجح ابن القيم ما ذهب إليه ابن كثير، وقال: « إن هذا أبلغ في إقامة الحجة، وبرهان الصدق، وأسلم من أن يعارضوا رسول الله ﷺ بقولهم: فتمنوه أنتم أيضاً إن كنتم محقين أنكم من أهل الجنة»[٨٧] وكذلك اقتصر ابن سعدي[٨٨] على ما اختاره ابن كثير.

قلت: ويظهر أن ما ذهب إليه ابن كثير هو الأقرب، وذلك للحجج التي ساقها والله أعلم.

١٠ - في قوله: ﴿ وَٱتَّبَعُواْ مَا تَتْلُواْ ٱلشَّيَٰطِينُ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَٰنَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَٰنُ وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحْرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَٰرُوتَ وَمَٰرُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ

(٨٥) تفسير ابن كثير ١/٢٢.

(٨٦) مفاتيح الغيب ٣/١٩٢.

(٨٧) الضوء المنير ١/٢٣٣.

(٨٨) تفسير ابن سعدي ١/١١٤.

وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ ۚ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْـَٔاخِرَةِ مِنْ خَلَـٰقٍ ۚ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا بِهِۦٓ أَنفُسَهُمْ ۚ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ ﴿١٠٢﴾ ﴾(٨٩).

قال ابن جرير : « ﴿ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَـٰنَ ﴾ في ملك سليمان، وذلك أن العرب تضع « في » موضع « على » و « على » في موضع « في »، من ذلك قول الله جل ثناؤه ﴿ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِى جُذُوعِ ٱلنَّخْلِ ﴾ (٩٠) يعني به على جذوع النخل »(٩١).

قال ابن كثير: وعداه – أي الفعل « تتلو » - بعلى لأنه تضمن « تتلو » تكذب، وقال ابن جرير « على » هاهنا بمعنى « في » أي تتلو في ملك سليمان ثم قال ابن كثير بعد ذلك: « والتضمن أحسن وأولى والله أعلم »(٩٢)، أي أحسن وأولى مما قاله ابن جرير من أن « على » بمعنى « في ».

قلت: والقول بالتضمين أولى، وهو أدل على بلاغة القرآن لأنه يدل على الفعل الملفوظ به، والفعل المضمن، أي تتلو تلاوة كذب، وقد ذهب إلى هذا القول ابن عاشور(٩٣)، ورجحه أيضاً السمين الحلبي في الدر المصون(٩٤).

---

(٨٩) سورة البقرة الآية "١٠٢".

(٩٠) سورة طه الآية "٧١".

(٩١) جامع البيان ١/٤٤٨.

(٩٢) تفسير ابن كثير ١/١٣٠.

(٩٣) التحرير والتنوير ١/٦٢٩.

(٩٤) الدر المصون ٢/٢٩.

١١ - في قوله تعالى: ﴿ وَٱتَّبَعُوا۟ مَا تَتْلُوا۟ ٱلشَّيَـٰطِينُ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَـٰنَ ۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَـٰنُ وَلَـٰكِنَّ ٱلشَّيَـٰطِينَ كَفَرُوا۟ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحْرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَـٰرُوتَ وَمَـٰرُوتَ ۚ... الآية ﴾ [٩٥].

قال ابن جرير: « إن « ما » بمعنى « الذي » ، وقال: إن هاروت وماروت ملكان أنزلهما الله إلى الأرض، وأذن لهما في تعليم السحر، اختباراً لعباده وامتحاناً، بعد أن بين لعباده أن ذلك مما ينهى عنه على ألسنة الرسل، وأن هاروت وماروت مطيعان في تعليم ذلك لأنهما امتثلا ما أمرا به »[٩٦]. قال ابن كثير: « وهذا الذي سلكه (أي ابن جرير) غريب جداً »[٩٧].

قلت: وما ذهب إليه الطبري رجحه البغوي[٩٨] ، ويفهم من كلام الشوكاني أنه يميل إليه[٩٩]، وذهب ابن سعدي[١٠٠] إلى ما ذهب إليه ابن جرير أيضاً، وقال ابن عثيمين في فوائد وأحكام هذه الآية : « إن الحق ما أذن الله فيه، وأمر به، ولو كان في نفسه باطلاً، فهذان الملكان نزلا إلى الأرض ليعلما الناس السحر، وتعليم السحر – كما سبق[١٠١] – كفر، لكن الله – عز وجل - أباح لهذين الملكين أن يعلما الناس من أجل هذا الامتحان الذي حصل بتعليمهما، والشيء قد يكون كفراً، وقد يكون طاعة، ولو كان واحداً من

---

(٩٥) سورة البقرة الآية " ١٠٢ " .

(٩٦) جامع البيان ١/٤٥٣ ، ٤٥٥ بتصرف.

(٩٧) تفسير ابن كثير ١/١٣١.

(٩٨) تفسير البغوي ١/١٢٩.

(٩٩) فتح القدير ١/١٨٨.

(١٠٠) تفسير ابن سعدي ١/١١٨.

(١٠١) انظر أحكام من القرآن الكريم ص(٣٧٠ -٣٧١) حيث قرر أن تعليم السحر كفر.

نوعه، وأضرب لهذا مثلين: المثل الأول السجود لغير الله كفر وشرك، وإذا سجد الإنسان لغير الله بأمر الله كان عبادة، ألم تر قول الله عز وجل: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُوا۟ لِءَادَمَ فَسَجَدُوٓا۟ إِلَّآ إِبْلِيسَ أَبَىٰ وَٱسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ ۝٣٤﴾ [١٠٢] فهنا نجد السجود لغير الله كان طاعة وعبادة، لأن الله أمر به، ويكون شركاً في الحالة التي لم يأمر الله به فيها.

والمثل الثاني: قتل النفس فإنه من كبائر الذنوب، ولا سيما إذا كان المقتول من أقارب القاتل، ومع ذلك كان طاعة يمدح عليه، وذلك في قصة إبراهيم مع ابنه إسماعيل إلى أن قال: فالملكان اللذان نزلا يعلمان الناس السحر، نزلا بأمر الله، وبإذن الله، فكان تعليمهما للسحر طاعة لله – عز وجل – ، لكنه باعتبار المُعلَّم كفر، ولهذا قال: ﴿وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ﴾ [١٠٣] » [١٠٤].

وواضح من كلام ابن عثيمين أنه يؤيد ما ذهب إليه الطبري، قلت: ويظهر أن ما اختاره ابن جرير ومن وافقه من العلماء هو الراجح والله أعلم.

١٢ - في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن مَّنَعَ مَسَٰجِدَ ٱللَّهِ أَن يُذْكَرَ فِيهَا ٱسْمُهُۥ وَسَعَىٰ فِى خَرَابِهَآ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ مَا كَانَ لَهُمْ أَن يَدْخُلُوهَآ

---

(١٠٢) سورة البقرة الآية " ٣٤ ".

(١٠٣) سورة البقرة الآية " ١٠٢ ".

(١٠٤) أحكام من القرآن الكريم ص " ٣٧١ ، ٣٧٢ ".

إِلَّا خَآئِفِينَ ۚ لَهُمْ فِي ٱلدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي ٱلْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿١١٤﴾ ﴾(١٠٥).

ذكر ابن جرير الأقوال في الذي عنى الله تعالى في قوله: ﴿ **ومن أظلم ممن منع مساجد الله أن يذكر فيها اسمه وسعى في خرابها** ﴾ الآية"، فقال: « قيل هم النصارى، والمسجد بيت المقدس، وقال آخرون: هو بختنصر وجنده ومن أعانهم من النصارى، والمسجد مسجد بيت المقدس، وقال آخرون: هم مشركو قريش، إذ منعوا رسول الله ﷺ من المسجد الحرام، ثم رجح بعد ذلك أنهم النصارى، لأنهم سعوا في خراب بيت المقدس وأعانوا بختنصر على ذلك، ومنعوا مؤمني بني إسرائيل من الصلاة فيه بعد منصرف بختنصر عنهم إلى بلاده، واحتج لذلك بدلالة سياق الآيات وأن ما قبل هذه الآيات حديث عن اليهود والنصارى، وما بعدها حديث عن النصارى، وكذلك احتج بأن المشركين لم يسعوا في تخريب البيت الحرام، بل كانوا يفخرون بعمارته »(١٠٦).

أما ابن كثير فقد ذكر اختيار ابن جرير ثم رجح القول بأن المقصود مشركو قريش، وصدهم النبي ﷺ والمسلمين عن المسجد الحرام، وقال إن النصارى إذا منعت اليهود الصلاة في بيت المقدس، كان دينهم أقوم من دين اليهود، وكانوا أقرب منهم، ولم يكن ذكر الله من اليهود مقبولاً إذ ذاك، لأنهم لعنوا من قبل ﴿**على لسان داود وعيسى بن مريم ذلك بما عصوا وكانوا يعتدون**﴾(١٠٧). وقال أيضاً: فإنه تعالى لما وجه الذم في حق اليهود والنصارى، شرع في ذم المشركين الذين أخرجوا الرسول ﷺ وأصحابه من مكة،

---

(١٠٥) سورة البقرة الآية " ١١٤ ".

(١٠٦) جامع البيان ١ / ٤٩٨، ٤٩٩ بتصرف باختصار.

(١٠٧) سورة المائدة الآية " ٧٨ ".

ومنعوهم من الصلاة في المسجد الحرام، وقال: وأما اعتماده (أي ابن جرير) على أن قريشاً لم تسع في خراب الكعبة فأي خراب أعظم مما فعلوا؟ أخرجوا عنها رسول الله ﷺ وأصحابه، واستحوذوا عليها بأصنامهم وأندادهم وشركهم، إلى أن قال فأي خراب لها أعظم من ذلك، وليس المراد من عمارتها زخرفتها وإقامة صورتها فقط، إنما عمارتها بذكر الله فيها، وإقامة شرعه فيها، ورفعها عن الدنس والشرك [١٠٨].

وذهب ابن عاشور [١٠٩] إلى ما ذهب إليه ابن كثير. قلت: والراجح أن الآية عامة لكل من منع من كل مسجد إلى يوم القيامة، لأن اللفظ عام، وورد بصيغة الجمع، كما ذكر ذلك القرطبي[١١٠]. وقال ابن سعدي: «وهذا عام لكل من اتصف بهذه الصفة، فيدخل في ذلك أصحاب الفيل وقريش حين صدوا رسول الله ﷺ عنها عام الحديبية، والنصارى حين خربوا بيت المقدس، وغيرهم من أنواع الظلمة الساعين في خرابها، محادة لله ومشاقة »[١١١].

قلت: وهذا هو الصحيح فإن القول بالعموم تدخل فيه الأقوال الأخرى والله أعلم.

١٣ - في قوله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ ٱلْمَشْرِقُ وَٱلْمَغْرِبُ ۚ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا۟ فَثَمَّ وَجْهُ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴿١١٥﴾﴾[١١٢].

---

(١٠٨) انظر: تفسير ابن كثير ١٤٩/١ بتصرف واختصار.

(١٠٩) التحرير والتنوير ٦٧٩/١ .

(١١٠) الجامع لأحكام القرآن ٧٧/٢ .

(١١١) تفسير ابن سعدي ١٢٧/١ .

(١١٢) سورة البقرة الآية " ١١٥ "

قال ابن جرير: « وقال آخرون: بل أنزل الله هذه الآية قبل أن يفرض على نبيه ﷺ، وعلى المؤمنين به التوجه شطر المسجد الحرام، وإنما أنزلها عليه معلماً نبيه ﷺ بذلك، وأصحابه أن لهم التوجه بوجوههم للصلاة حيث شاؤوا من نواحي المشرق والمغرب، لأنهم لا يوجهون وجوههم وجهاً من ذلك وناحيةً إلا كان جل ثناؤه في ذلك الوجه، وتلك الناحية، لأن له المشارق والمغارب، وأنه لا يخلو منه مكان كما قال جل وعز: ﴿وَلَآ أَدْنَىٰ مِن ذَٰلِكَ وَلَآ أَكْثَرَ إِلَّا هُوَ مَعَهُمْ أَيْنَ مَا كَانُوا۟ ۖ ثُمَّ يُنَبِّئُهُم بِمَا عَمِلُوا۟ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ ۝٧﴾ [١١٣] قال: ثم نسخ ذلك بالفرض الذي فرض عليهم في التوجه شطر المسجد الحرام »[١١٤].

وقد تعقبه ابن كثير بقوله: « وفي قوله (وأنه تعالى لا يخلو منه مكان) إن أراد علمه تعالى فصحيح، فإن علمه تعالى محيط بجميع المعلومات، وأما ذاته تعالى فلا تكون محصورة في شيء من خلقه تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً »[١١٥].

قلت: بل أراد ابن جرير رحمه الله تعالى أنه لا يخلو مكان من علمه تعالى، لأنه قال في تفسير قوله تعالى: ﴿ مَا يَكُونُ مِن نَّجْوَىٰ ثَلَٰثَةٍ إِلَّا هُوَ رَابِعُهُمْ ﴾ الآية.

قال: «وعنى بقوله: ﴿ هُوَ رَابِعُهُمْ ﴾ بمعنى أنه مشاهدهم بعلمه وهو على عرشه»[١١٦]. قلت: وبهذا يزول اللبس الذي أورده ابن كثير رحمه الله تعالى حول ابن

---

(١١٣) سورة المجادلة الآية " ٧ ".

(١١٤) جامع البيان ٥٠٢/١.

(١١٥) تفسير ابن كثير ١٥٠/١ .

(١١٦) جامع البيان ١٢/٢٨ .

جرير، بعد حمل ما أشكل من كلامه على ما هو واضح بيِّن من تفسيره لآية سورة المجادلة، والله أعلم.

١٤ - في قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا ٱللَّهُ أَوْ تَأْتِينَآ ءَايَةٌ كَذَٰلِكَ قَالَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّثْلَ قَوْلِهِمْ تَشَٰبَهَتْ قُلُوبُهُمْ قَدْ بَيَّنَّا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴿١١٨﴾ ﴾(١١٧).

قال ابن جرير: «اختلف أهل التأويل فيمن عنى الله بقوله: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا ٱللَّهُ ﴾ ثم ذكر الأقوال بقوله: فقال بعضهم: عنى بذلك النصارى، وقال آخرون: بل عنى الله بذلك اليهود الذين كانوا في زمن النبي ﷺ، وقال آخرون: بل عنى بذلك مشركي العرب، ثم اختار ابن جرير بعد ذلك أن المعني بذلك هم النصارى دون غيرهم، لأن ذلك في سياق خبر الله عنهم، وعن افترائهم عليه، وادعائهم له ولداً، ورد على من قال بأن المقصود العرب، بأنه لا دليل معه ولا حجة»(١١٨). قال ابن كثير: «وفي ذلك نظر وحكى القرطبي ﴿ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا ٱللَّهُ ﴾ أي يخاطبنا بنبوتك يا محمد.»(١١٩)

قلت: «وهو ظاهر السياق والله أعلم». ثم قال أيضاً ابن كثير: ويؤيد هذا القول، وأن القائلين ذلك هم مشركو العرب قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَآءَتْهُمْ ءَايَةٌ قَالُواْ لَن

(١١٧) سورة البقرة الآية "١١٨".

(١١٨) جامع البيان ١/٥١٢، ٥١٣ باختصار.

(١١٩) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٢/٩٢ بمعناه.

نُؤْمِنَ حَتَّىٰ نُؤْتَىٰ مِثْلَ مَآ أُوتِىَ رُسُلُ ٱللَّهِ ٱللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُۥ سَيُصِيبُ ٱلَّذِينَ أَجْرَمُوا۟ صَغَارٌ عِندَ ٱللَّهِ وَعَذَابٌ شَدِيدٌۢ بِمَا كَانُوا۟ يَمْكُرُونَ﴾[(١٢٠)] وقوله تعالى: ﴿وَقَالُوا۟ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ تَفْجُرَ لَنَا مِنَ ٱلْأَرْضِ يَنۢبُوعًا ﴿٩٠﴾﴾[(١٢١)] إلى قوله: ﴿قُلْ سُبْحَانَ رَبِّى هَلْ كُنتُ إِلَّا بَشَرًا رَّسُولًا﴾[(١٢٢)]، إلى غير ذلك من الآيات الدالة على كفر مشركي العرب، وعتوهم، وعنادهم، و سؤالهم ما لا حاجة لهم به، إنما هو الكفر والمعاندة، كما قال من قبلهم من الأمم الخالية، من أهل الكتابين، وغيرهم، كما قال تعالى: ﴿يَسْـَٔلُكَ أَهْلُ ٱلْكِتَـٰبِ أَن تُنَزِّلَ عَلَيْهِمْ كِتَـٰبًا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ ۚ فَقَدْ سَأَلُوا۟ مُوسَىٰٓ أَكْبَرَ مِن ذَٰلِكَ فَقَالُوٓا۟ أَرِنَا ٱللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْهُمُ ٱلصَّـٰعِقَةُ بِظُلْمِهِمْ ۚ ثُمَّ ٱتَّخَذُوا۟ ٱلْعِجْلَ مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَتْهُمُ ٱلْبَيِّنَـٰتُ فَعَفَوْنَا عَن ذَٰلِكَ ۚ وَءَاتَيْنَا مُوسَىٰ سُلْطَـٰنًا مُّبِينًا ﴿١٥٣﴾﴾[(١٢٣)]، وقال تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْتُمْ يَـٰمُوسَىٰ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ نَرَى ٱللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ ٱلصَّـٰعِقَةُ وَأَنتُمْ تَنظُرُونَ ﴿٥٥﴾﴾[(١٢٤)]، وقوله

---

(١٢٠) سورة الأنعام الآية " ١٢٤ ".

(١٢١) سورة الإسراء الآية " ٩٠ ".

(١٢٢) سورة الإسراء الآية (٩٣).

(١٢٣) سورة النساء الآية " ١٥٣ ".

(١٢٤) سورة البقرة الآية " ٥٥ ".

تعالى: ﴿ تَشَٰبَهَتۡ قُلُوبُهُمۡۗ ﴾ [١٢٥] أي أشبهت قلوب مشركي العرب قلوب من تقدمهم في الكفر والعناد والعتو، كما قال تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ مَآ أَتَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا قَالُواْ سَاحِرٌ أَوۡ مَجۡنُونٌ ﴿٥٢﴾ أَتَوَاصَوۡاْ بِهِۦۚ بَلۡ هُمۡ قَوۡمٌ طَاغُونَ ﴿٥٣﴾ ﴾ [١٢٦] [١٢٧] وذهب ابن عاشور [١٢٨] إلى ما رجحه ابن كثير، وذكر ابن سعدي أن المعني بالآية الجهلة من أهل الكتاب وغيرهم، أي عموم الآية لكل هذه الطوائف [١٢٩]. قلت: و ما ذهب إليه ابن كثير هو الأولى لدلالة الآيات التي ذكرها على ذلك، والله أعلم.

١٥ - في قوله تعالى: ﴿ إِنَّآ أَرۡسَلۡنَٰكَ بِٱلۡحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًاۖ وَلَا تُسۡـَٔلُ عَنۡ أَصۡحَٰبِ ٱلۡجَحِيمِ ﴿١١٩﴾ ﴾ [١٣٠] قال ابن جرير: « ﴿ وَلَا تُسۡـَٔلُ عَنۡ أَصۡحَٰبِ ٱلۡجَحِيمِ ﴾ بضم التاء من تسأل، ورفع اللام منها على الخبر، بمعنى: يا محمد إنا أرسلناك بالحق بشيراً ونذيراً فبلغت ما أرسلت به، وإنما عليك البلاغ، والإنذار، ولست مسئولاً عمن كفر بما أتيته به من الحق، وكان من أهل الجحيم » [١٣١]. وقد صوّب

---

(١٢٥) سورة البقرة الآية " ١١٨ ".

(١٢٦) سورة الذاريات الآيات " ٥٢ " "٥٣ ".

(١٢٧) تفسير ابن كثير ١/ ١٥٤ باختصار يسير.

(١٢٨) التحرير والتنوير ١/ ٦٨٩.

(١٢٩) تفسير ابن سعدي ١/ ١٣١ .

(١٣٠) سورة البقرة الآية " ١١٩ "

(١٣١) جامع البيان ١/ ٥١٥.

ابن جرير هذه القراءة في « تسأل » بضم التاء، ورفع اللام منها على الخبر، ورد ما عداها من القراءات. ثم قال بعد ذلك: « ولا خبر تقوم به الحجة على أن النبي ﷺ نهي عن أن يسأل في هذه الآية عن أصحاب الجحيم، ولا دلالة تدل على أن ذلك كذلك في ظاهر التنزيل » ثم قال: « إن في استحالة الشك من الرسول ﷺ في أن أهل الشرك من أهل الجحيم، وأن أبويه كانا منهم ما يدفع صحة الأخبار الواردة بشأن سؤال النبي ﷺ عن أبويه، ومصيرهما، إن صحت هذه الأخبار » [١٣٢].

قال ابن كثير: « وهذا الذي سلكه هاهنا (أي ابن جرير) فيه نظر، لاحتمال أن هذا كان في حال استغفاره لأبويه قبل أن يعلم أمرهما، فلما علم ذلك تبرأ منهما وأخبر عنهما أنهما من أهل النار »[١٣٣] ورجح الألوسي أن معنى الآية أن النبي ﷺ غير مسئول عن أصحاب الجحيم، بعد أن بُلغوا وقامت عليهم الحجة، وقال: « والذي يقطع به أن الآية في كفار أهل الكتاب كالآيات السابقة عليها، والتالية لها، لا في أبويه ﷺ»[١٣٤].

قلت: والقراءة التي ردها ابن جرير قراءة سبعية، قرأ بها نافع المدني، لا يجوز ردها، ويكون معناها: لا تسأل المغفرة لهم، أو لا تسأل عن حال أصحاب الجحيم فإنها حال شنيعة [١٣٥]، قال ابن كثير: «أي لا تسأل عن حالهم» [١٣٦] وهذا تفسيره للآية بناء على قراءة فتح التاء وجزم اللام في (ولا تسأل) وهكذا فكل قراءة من القراءات المتواترة

---

(١٣٢) جامع البيان ٥١٦/١ قلت " ولا تَسْأَلْ " بفتح التاء وجزم اللام قرأ بها نافع المدني فهي من القراءات السبع فلا ترد، انظر " كتاب السبعة في القراءات " لابن مجاهد ص " ٦٩ ".

(١٣٣) تفسير ابن كثير ١٥٥/١.

(١٣٤) روح المعاني ٣٧٠/١، ٣٧١.

(١٣٥) انظر كتاب: القراءات المتواترة التي أنكرها ابن جرير الطبري في تفسيره والرد عليه ص " ١٧٥ " بتصرف واختصار.

(١٣٦) تفسير ابن كثير ١٥٤/١.

يمكن توجيهها، ولا يجوز ردها بأي تعليل أو قياس، وبهذا يتبين أن ما ذكره ابن كثير في استدراكه على ابن جرير يأتي في سياق توجيه القراءة التي ردها ابن جرير رحمه الله تعالى، والله أعلم.

١٦ - في قوله تعالى: ﴿ ۞ وَإِذِ ٱبْتَلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ بِكَلِمَـٰتٍ فَأَتَمَّهُنَّ ۖ قَالَ إِنِّى جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا ۖ قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِى ۖ قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِى ٱلظَّـٰلِمِينَ ١٢٤ ﴾[١٣٧].

ذكر ابن جرير الأقوال في المراد بالكلمات، ثم قال: « والصواب من القول في ذلك عندنا أن يقال: إن الله عز وجل أخبر عباده أنه اختبر إبراهيم خليله بكلمات أوحاهن إليه، وأمره أن يعمل بهن وأتمهن، كما أخبر الله جل ثناؤه عنه أنه فعل، وجائز أن تكون تلك الكلمات جميع ما ذكره من ذكرنا قوله في تأويل الكلمات، وجائز أن تكون بعضه، لأن إبراهيم صلوات الله وسلامه عليه قد كان امتحن فيما بلغنا بكل ذلك، فعمل به، وقام فيه بطاعة الله وأمره الواجب عليه فيه، وإذا كان ذلك كذلك فغير جائز لأحد أن يقول: عنى الله بالكلمات التي ابتلى بهن إبراهيم شيئاً من ذلك بعينه دون شيء، ولا عنى به كل ذلك إلا بحجة يجب التسليم لها من خبر عن الرسول ﷺ، أو إجماع من الحجة[١٣٨] » . ثم قال: «ولو قال قائل في ذلك: إن الذي قاله مجاهد وأبو صالح والربيع ابن أنس أولى بالصواب من القول الذي قاله غيرهم كان مذهباً، لأن قوله ﴿ إِنِّى جَاعِلُكَ

(١٣٧) سورة البقرة الآية " ١٢٤ ".

(١٣٨) جامع البيان ١/٥٢٧ ، ٥٢٨ .

لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِي قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ ﴾[١٣٩]، وقوله ﴿ وَعَهِدْنَا إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْعَاكِفِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ ﴿١٢٥﴾ ﴾[١٤٠]، وسائر الآيات التي هي نظير ذلك كالبيان عن الكلمات التي ذكر الله أنه ابتلى بهن إبراهيم »[١٤١] .

قلت: وقول مجاهد وأبي صالح والربيع بن أنس أن الكلمات هي مناسك الحج، كما روى ذلك الطبري عنهم[١٤٢] .

قال ابن كثير: « والذي قاله أولاً – أي ابن جرير – من أن الكلمات تشمل جميع ما ذكر أقوى من هذا الذي جوزه من قول مجاهد ومن قال مثله، لأن السياق يعطي غير ما قالوه والله أعلم »[١٤٣] .

قلت: و ما قرره ابن جرير من أنه يجوز أن يكون المراد بالكلمات جميع ما ذكر، وجائز أن يكون بعض ذلك، ولا يجوز الجزم بشيء منها أنه المراد على التعيين إلا بحجةٍ يجب التسليم لها، أي أن ابن جرير حمل الآية على الإبهام. أقول: إن ذلك هو الراجح لعدم الدليل على بيان أن الكلمات التي أبهمها الله تعالى تعني شيئاً معيناً والله أعلم.

---

(١٣٩) سورة البقرة الآية "١٢٤" .

(١٤٠) سورة البقرة الآية (١٢٥).

(١٤١) جامع البيان ١/ ٥٢٨ .

(١٤٢) جامع البيان ١/ ٥٢٦.

(١٤٣) تفسير ابن كثير ١/ ١٥٩ .

١٧ - في قوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَا إِنَّكَ أَنتَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾ ﴾(١٤٤).

روى الطبري بسنده إلى السدي أنه قال: ﴿ وَمِن ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ ﴾. يعنيان العرب. قال الطبري: « وهذا قول يدل ظاهر الكتاب على خلافه، لأن ظاهره يدل على أنهما دعوا الله أن يجعل من ذريتهما أهل طاعته وولايته والمستجيبين لأمره، وقد كان في ولد إبراهيم العرب وغير العرب، والمستجيب لأمر الله والخاضع له بالطاعة من الفريقين، فلا وجه لقول من قال: عنى إبراهيم بدعائه ذلك فريقاً من ولده بأعيانهم دون غيرهم إلا التحكم الذي لا يعجز عنه أحد »(١٤٥).

قال ابن كثير: « وهذا الذي قاله ابن جرير لا ينفيه السدي فإن تخصيصهم بذلك لا ينفي من عداهم، والسياق إنما هو في العرب، ولهذا قال بعده: ﴿ رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴿١٢٩﴾ ﴾(١٤٦).

---

(١٤٤) سورة البقرة الآية " ١٢٨ " .

(١٤٥) جامع البيان ١/٥٥٣.

(١٤٦) سورة البقرة الآية " ١٢٩ " .

والمراد بذلك محمد ﷺ، وقد بعث فيهم، كما قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ ﴾ الآية "[١٤٧] ومع هذا لا ينفي رسالته إلى الأحمر والأسود لقوله تعالى: ﴿ قُلْ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ يُحْىِۦ وَيُمِيتُ ۖ فَـَٔامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِىِّ ٱلْأُمِّىِّ ٱلَّذِى يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَكَلِمَـٰتِهِۦ وَٱتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٥٨﴾ ﴾[١٤٨]. وغير ذلك من الأدلة القاطعة »[١٤٩].

قلت: وما ذهب إليه الطبري هو الأقرب، وهو عموم الذرية للعرب وغير العرب، لأن تخصيصها بالعرب لا دليل عليه ولأنه لا يعدل عن ظاهر القرآن إلا بدليل يجب الرجوع إليه، ومع ذلك فالخلاف بين هذين الإمامين لا يترتب عليه كبير شيء، لأن نتيجة القولين واحدة حيث قال ابن كثير: «فإن تخصيصهم بذلك لا ينفي من عداهم»[١٥٠] والله أعلم.

١٨ - في قوله تعالى: ﴿ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً ۚ صُمٌّۢ بُكْمٌ عُمْىٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴿١٧١﴾ ﴾[١٥١].

---

(١٤٧) سورة الجمعة الآية (٢).

(١٤٨) سورة الأعراف الآية " ١٥٨ ".

(١٤٩) تفسير ابن كثير ١/١٧٤.

(١٥٠) تفسير ابن كثير ١/١٧٤ .

(١٥١) سورة البقرة الآية " ١٧١ ".

ذكر ابن جرير قولين في معنى هذه الآية، أحدهما: أي مثل الكافر في قلة فهمه عن الله ما يتلى عليه في كتابه، وسوء قبوله لما يدعى إليه من توحيد الله، ويوعظ به مثل البهيمة التي تسمع الصوت إذا نعق بها، ولا تعقل ما يقال لها.

الثاني: مثل الذين كفروا في دعائهم آلهتهم وأوثانهم التي لا تسمع ولا تعقل، ﴿كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً ﴾ [١٥٢]، ثم رجح القول الأول، حيث قال: « وأولى التأويل عندي بالآية التأويل الأول الذي قاله ابن عباس ومن وافقه عليه، وهو أن معنى الآية: ومثل وعظ الكافر وواعظه كمثل الناعق بغنمه ونعيقه فإنه يسمع نعقه ولا يعقل كلامه » [١٥٣].

قال ابن كثير بعد أن ذكر القول الأول: « وقيل: إنما هذا مثل ضرب لهم في دعائهم الأصنام التي لا تسمع ولا تبصر ولا تعقل شيئاً، اختاره ابن جرير، والأول أولى، لأن الأصنام لا تسمع شيئاً، ولا تعقله، ولا تبصره، ولا بطش لها، ولا حياة فيها » [١٥٤]. قلت: واختيار ابن جرير هو القول الأول الذي أورده ابن كثير ورجحه، أما ابن كثير رحمه الله تعالى فيحتمل أنه اعتمد على نسخة من نسخ تفسير الطبري فيها سقط في هذا الموضع والله أعلم.

١٩ - في قوله تعالى: ﴿ وَأَتِمُّواْ ٱلْحَجَّ وَٱلْعُمْرَةَ لِلَّهِ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا ٱسْتَيْسَرَ مِنَ ٱلْهَدْيِ وَلَا تَحْلِقُواْ رُءُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْهَدْىُ مَحِلَّهُۥ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ بِهِۦٓ أَذًى مِّن رَّأْسِهِۦ فَفِدْيَةٌ مِّن صِيَامٍ أَوْ صَدَقَةٍ أَوْ نُسُكٍ فَإِذَآ أَمِنتُمْ فَمَن تَمَتَّعَ

---

(١٥٢) جامع البيان ٢/٧٩ ، ٨٢ باختصار.

(١٥٣) جامع البيان ٢/٨٢ .

(١٥٤) تفسير ابن كثير ١/١٩٤ .

بِٱلْعُمْرَةِ إِلَى ٱلْحَجِّ فَمَا ٱسْتَيْسَرَ مِنَ ٱلْهَدْيِ فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَٰثَةِ أَيَّامٍ فِي ٱلْحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ ذَٰلِكَ لِمَن لَّمْ يَكُنْ أَهْلُهُۥ حَاضِرِي ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴿١٩٦﴾ ﴾ (١٥٥).

قال ابن جرير :«يعني بذلك جل ثناؤه: فإن أحصرتم فأردتم الإحلال من إحرامكم فعليكم ما استيسر من الهدي، ولا تحلوا من إحرامكم إذا أحصرتم حتى يبلغ الهدي – الذي أوجبته عليكم لإحلالكم من إحرامكم الذي أحصرتم فيه قبل تمامه، وانقضاء مشاعره، ومناسكه - محلّه، وذلك أن حلق الرأس إحلال من الإحرام الذي كان المحرم قد أوجبه على نفسه، فنهاه الله عن الإحلال من إحرامه بحلاقة، حتى يبلغ الهدي - الذي أباح الله له الإحلال بإهدائه - محله» (١٥٦).

قال ابن كثير: وقوله: ﴿ وَلَا تَحْلِقُوا۟ رُءُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْهَدْىُ مَحِلَّهُۥ ﴾ معطوف على قوله : ﴿ وَأَتِمُّوا۟ ٱلْحَجَّ وَٱلْعُمْرَةَ لِلَّهِ ﴾، وليس معطوفاً على قوله: ﴿ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا ٱسْتَيْسَرَ مِنَ ٱلْهَدْيِ ﴾، كما زعمه ابن جرير رحمه الله، لأن النبي ﷺ وأصحابه عام الحديبية، لما حصرهم كفار قريش عن الدخول إلى الحرم حلقوا وذبحوا هديهم خارج الحرم، فأما في حال الأمن والوصول إلى الحرم، فلا يجوز الحلق (حتى يبلغ الهدي محله) ويفرغ الناسك من أفعال الحج والعمرة إن كان قارناً، أو من فعل أحدهما إن كان مفرداً،

---

(١٥٥) سورة البقرة الآية " ١٩٦ " .

(١٥٦) جامع البيان ٢/ ٢٢٠ .

أو متمتعاً، كما ثبت في الصحيحين[١٥٧] عن حفصة أنها قالت: يا رسول الله ما شأن الناس حلوا من العمرة، ولم تحل أنت من عمرتك؟ قال: « إني لبدت رأسي وقلدت هديي فلا أحل حتى أنحر »[١٥٨].

قال ابن عطية: وقوله تعالى ﴿ وَلَا تَحْلِقُوا رُءُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ الْهَدْيُ مَحِلَّهُ ﴾[١٥٩] الآية، الخطاب لجميع الأمة محصر ومخلى، ومن العلماء من يراها للمحصرين خاصة[١٦٠].

وقال الشوكاني: « هو خطاب لجميع الأمة من غير فرق بين محصر وغير محصر، وإليه ذهب جمع من أهل العلم، وذهبت طائفة إلى أنه خطاب للمحصرين خاصة، أي لا تحلوا من الإحرام حتى تعلموا أن الهدي الذي بعثتموه إلى الحرم قد بلغ محله، وهو الموضع الذي يحل فيه ذبحه »[١٦١].

وقال ابن قدامة: « أجمع أهل العلم على أن المحرم ممنوع من أخذ شعره إلا من عذر والأصل فيه قول الله تعالى: ﴿ وَلَا تَحْلِقُوا رُءُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ الْهَدْيُ مَحِلَّهُ ...

---

(١٥٧) رواه البخاري ١٨٥/١، (كتاب الحج)، باب « التمتع والإقران والإفراد بالحج » حديث رقم (١٥٦٦)، ومسلم ٩٠٢/٢ كتاب الحج باب « بيان أن القارن لا يتحلل إلا في وقت تحلل الحاج المفرد » حديث رقم (١٢٢٩).

(١٥٨) تفسير ابن كثير ٢٢٠/١.

(١٥٩) سورة البقرة الآية (١٩٦).

(١٦٠) المحرر الوجيز ١١١/٢.

(١٦١) فتح القدير ٣٠١/١.

الآية"(١٦٢) قلت : و ما ذهب إليه ابن كثير هو الراجح لأن الآية عامة للمحصر وغيره كما ذهب إلى ذلك جمع من أهل العلم، والله أعلم.

٢٠ - في قوله تعالى: ﴿ ٱلْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَٰتٌ ۚ فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ ٱلْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِى ٱلْحَجِّ ۗ وَمَا تَفْعَلُوا۟ مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ ٱللَّهُ ۗ وَتَزَوَّدُوا۟ فَإِنَّ خَيْرَ ٱلزَّادِ ٱلتَّقْوَىٰ ۚ وَٱتَّقُونِ يَٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٧﴾ ﴾(١٦٣) .

ذكر ابن جرير رحمه الله تعالى الأقوال في تأويل قوله تعالى: ﴿ وَلَا فُسُوقَ ﴾ والأقوال هي: قيل المعاصي كلها، وقيل ما عصي الله به في الإحرام، مما نهي عنه فيه من قتل صيد، وأخذ شعر، وقلم ظفر، وما أشبه ذلك مما خص الله به الإحرام، وقيل: الفسوق : الذبح للأصنام، وقيل السباب، وقيل التنابز بالألقاب.

ثم قال: وأولى الأقوال التي ذكرنا بتأويل الآية في ذلك قول من قال: ﴿وَلَا فُسُوقَ ﴾: النهي عن معصية الله في إصابة الصيد، وفعل ما نهى الله المحرم عن فعله في حال إحرامه، وعلل ذلك بقوله: « لأنه لا معنى لأن يقال فيما قد حرم الله على خلقه في كل الأحوال: لا يفعلن أحدكم في حال الإحرام ما هو حرام عليه فعله في كل حال، لأن خصوص حال الإحرام به لا وجه له، وقد عم به جميع الأحوال، من الإحلال والإحرام »(١٦٤) .

---

(١٦٢) سورة البقرة الآية " ١٩٦ " ، وانظر المغني ١٤٥/٥ .

(١٦٣) سورة البقرة الآية " ١٩٧ " .

(١٦٤) جامع البيان ٢٦٨/٢ -٢٧١.

قال ابن كثير: والذين قالوا: الفسوق هاهنا جميع المعاصي، الصواب معهم، كما نهى تعالى عن الظلم في الأشهر الحرم، وإن كان في جميع السنة منهياً عنه، إلا أنه في الأشهر الحرم آكد، ولهذا قال: ﴿ مِنْهَآ أَرْبَعَةٌ حُرُمٌ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ فَلَا تَظْلِمُوا۟ فِيهِنَّ أَنفُسَكُمْ وَقَٰتِلُوا۟ ٱلْمُشْرِكِينَ كَآفَّةً كَمَا يُقَٰتِلُونَكُمْ كَآفَّةً وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلْمُتَّقِينَ ﴾[١٦٥]، وقال في الحرم: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ ٱلَّذِى جَعَلْنَٰهُ لِلنَّاسِ سَوَآءً ٱلْعَٰكِفُ فِيهِ وَٱلْبَادِ وَمَن يُرِدْ فِيهِ بِإِلْحَادٍۭ بِظُلْمٍ نُّذِقْهُ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٢٥﴾ ﴾[١٦٦] واختار ابن جرير أن الفسوق هاهنا هو ارتكاب ما نُهي عنه في الإحرام من قتل الصيد، وحلق الشعر، وقلم الأظفار، ونحو ذلك، وما ذكرناه أولى، والله أعلم »[١٦٧].

قلت: وما ذهب إليه ابن كثير اختاره ابن عطية[١٦٨]، وابن عاشور[١٦٩]، وكذا قال ابن سعدي: « الفسوق جميع المعاصي ومنها محظورات الإحرام »[١٧٠].

---

(١٦٥) سورة التوبة الآية (٣٦).

(١٦٦) سورة الحج الآية (٢٥).

(١٦٧) تفسير ابن كثير ١/٢٢٥، ٢٢٦.

(١٦٨) المحرر الوجيز ٢/١٢٣.

(١٦٩) التحرير والتنوير ٢/٢٣٤.

(١٧٠) تفسير ابن سعدي ١/٢٤٤.

قلت : والظاهر ما ذهب إليه ابن كثير وهو القول بأن الفسوق يشمل جميع المعاصي ومنها محظورات الإحرام لأن الله تعالى نهى عن المعاصي في كل حال وزمان، والنهي عنها في الحج أشد وآكد، ويدخل في عموم المعاصي محظورات الإحرام والله أعلم.

٢١ - في قوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُۚ لَا تَأۡخُذُهُۥ سِنَةٞ وَلَا نَوۡمٞۚ لَّهُۥ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۗ مَن ذَا ٱلَّذِي يَشۡفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذۡنِهِۦۚ يَعۡلَمُ مَا بَيۡنَ أَيۡدِيهِمۡ وَمَا خَلۡفَهُمۡۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيۡءٖ مِّنۡ عِلۡمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَۚ وَسِعَ كُرۡسِيُّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَۖ وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفۡظُهُمَاۚ وَهُوَ ٱلۡعَلِيُّ ٱلۡعَظِيمُ ﴿٢٥٥﴾ ﴾[١٧١] ذكر ابن جرير الأقوال في المراد بالكرسي، فذكر أن بعضهم قال: علم الله تعالى، ومنهم من قال: الكرسي: موضع القدمين، ومنهم من قال: هو العرش نفسه، ثم اختار أن الكرسي هو العرش، حيث قال: « ولكل قول من هذه الأقوال وجه ومذهب، غير أن الذي هو أولى بتأويل الآية ما جاء به الأثر عن رسول الله ﷺ وهو ما حدثني به عبد الله بن أبي زياد القطواني قال ثنا عبيد الله بن موسى قال أخبرنا إسرائيل عن أبي إسحاق عن عبد الله بن خليفة قال: أتت امرأة النبي ﷺ فقالت: ادع الله أن يدخلني الجنة فعظم الرب تعالى ذكره ثم قال: إن كرسيه وسع السموات والأرض، وإنه ليقعد عليه فما يفضل منه مقدار أربع أصابع، ثم قال بأصابعه فجمعها، وإن له أطيطاً كأطيط الرحل الجديد، إذا ركب من ثقله »[١٧٢].

---

(١٧١) سورة البقرة الآية " ٢٥٥ " .

(١٧٢) رواه ابن جرير الطبري ،انظر جامع البيان ٩/٣، ١٠.

قال ابن كثير: « والصحيح أن الكرسي غير العرش، والعرش أكبر منه، كما دلت على ذلك الآثار، والأخبار [١٧٣]، وقد اعتمد ابن جرير على حديث عبد الله بن خليفة عن عمر في ذلك، وعندي في صحته نظر والله أعلم » [١٧٤].

وقال ابن أبي العز: وأما الكرسي، فقال تعالى: ﴿وَسِعَ كُرْسِيُّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ﴾ [١٧٥]، وقد قيل هو العرش، والصحيح أنه غيره، نقل ذلك عن ابن عباس رضي الله عنهما وغيره [١٧٦].

ويفهم من كلام الشوكاني [١٧٧]، أنه رجح ما ذهب إليه ابن كثير.

قلت: وما رجحه ابن كثير هو المتعين والله أعلم.

الخاتمة

الحمد لله أولاً وآخراً وظاهراً وباطناً، والصلاة والسلام على خير الأنام وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد:

---

(١٧٣) انظر هذه الآثار في جامع البيان ٣/١٠، وتفسير ابن كثير ١/٢٩٢، ٢٩٣.

(١٧٤) تفسير ابن كثير ١/٢٩٣، وقال الشيخ ناصر الدين الألباني عن هذا الحديث: إسناده ضعيف، عبد الله بن خليفة لم يوثقه غير ابن حبان، انظر السنة لابن أبي عاصم ١/٣٥٢ حديث رقم (٥٧٤) بلفظ " إن عرشه فوق سبع سماوات وإن له لأطيطاً– الحديث " ورواه البزار بلفظ " إن كرسيه وسع السموات والأرض... الحديث انظر البحر الزخار ١/٤٥٧، حديث رقم (٣٢٥)، وقال المحقق: فيه عبد الله بن خليفة وهو ليس من رجال الصحيح والله أعلم.

(١٧٥) سورة البقرة، الآية " ٢٥٥ ".

(١٧٦) شرح العقيدة الطحاوية ص " ٢٨٩ ".

(١٧٧) فتح القدير ١/٤١٢.

فقد توصلت في هذا البحث إلى النتائج التالية :

١ - استفاد ابن كثير من ابن جرير الطبري، ووافقه على كثير من ترجيحاته واختياراته.

٢ - ابن كثير له شخصيته العلمية المتميزة فقد استدرك على الطبري في عدد من المواضع.

٣ - وفق ابن كثير في أغلب استدراكاته على الطبري وكان فيها أقرب إلى الصواب.

٤ - أحياناً يكون الخلاف بين هذين الإمامين من باب اختلاف التنوع في التفسير وليس من باب اختلاف التضاد.

٥ - تبين من هذا البحث حرص هذين الإمامين على سلوك منهج أهل السنة في التفسير، وعلى التفسير وفق قواعد التفسير وأصوله. والله أعلم.

المراجع

[١] الدمياطي، أحمد عبدالغني. *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر*. صححه وعلق عليه علي محمد الضباع. بيروت: دار الندوة الجديدة، د.ت.

[٢] العثيمين، محمد بن صالح، *أحكام من القرآن الكريم «الفاتحة ، والبقرة»*. جمع عبدالكريم صالح المقرن. الرياض: دار طويق للنشر والتوزيع، د.ت.

[٣] البزار، أحمد بن عمرو. *البحر الزخار المعروف بمسند البزار*، تحقيق: د. محفوظ الرحمن زين الله. ط١. بيروت: مؤسسة علوم القرآن؛ المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٩هـ /١٩٨٨م.

[٤] البغوي، الحسين بن مسعود. *تفسير البغوي «معالم التنزيل»*. حققه وخرج أحاديثه: محمد عبدالله النمر؛ وعثمان جمعة ضميرية؛ وسليمان مسلم الحرش. ط٣. د.م: دار طيبة للنشر والتوزيع، ١٤١٦/١٩٩٥م.

[٥] ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.

[٦] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. ط٥. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

[٧] الرازي، الفخر. *التفسير الكبير*. ط٢. طهران: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٨] الزحيلي، وهبة. *التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج*. ط١. بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٩] شيبة الحمد، عبدالقادر. *تهذيب التفسير وتجريد التأويل مما ألحق به من الأباطيل ورديء الأقاويل*. ط١. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

[١٠] ابن سعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* ضمن *المجموعة الكاملة لمؤلفات الشيخ عبدالرحمن بن ناصر بن سعدي*. المملكة العربية السعودية: مركز صالح بن صالح الثقافي بعنيزة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[١١] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[١٢] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. حققه وعلق حواشيه محمود محمد شاكر، وراجعه وخرّج أحاديثه: أحمد محمد شاكر. مصر: دار المعارف، د.ت.

[١٣] ابن سورة، محمد بن عيسى. *الجامع الصحيح، وهو سنن الترمذي*. تحقيق: إبراهيم عطوة عوض. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٨٢هـ/١٩٦٢م.

[١٤] السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. *الدُّرّ المصون في علوم الكتاب المكنون*. تحقيق الدكتور: أحمد ابن محمد الخراط. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٠٦هـ /١٩٨٦م.

[١٥] البغدادي، الآلوسي. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[١٦] أبو عاصم، أحمد بن عمرو. *السنة*؛ الألباني، محمد ناصر الدين. *ظلال الجنة في تخريج السنة*. ط٢. عمان: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[١٧] ابن أبي العز. شرح *العقيدة الطحاوية*. حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: بشير محمد عيون. ط٢. الطائف؛ بيروت: مكتبة المؤيد، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[١٨] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. طبعة محققة على عدة نسخ، وعن نسخة *فتح الباري* التي حقق أصولها وأجازها الشيخ: عبدالعزيز بن عبدالله بن باز. دار الفكر، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

[١٩] النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق وترقيم محمد فؤاد عبدالباقي. مصر: مطبعة دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٢٠] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن الترمذي «باختصار السند»*. إشراف: زهير الشاويش، ط١. الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ/١٩٩٨م.

[٢١] الصالحي، علي الحمد. *الضوء المنير على التفسير*. مصر: مؤسسة النور للطباعة والتجليد بالتعاون مع مكتبة دار السلام، د.ت.

[٢٢] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. علق عليه: سعيد محمد اللحام. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز، د.ت.

[٢٣] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط٧. مصر: دار الشروق، ١٣٩٨هـ/١٩٨٧م.

[٢٤] ابن مجاهد. *كتاب السبعة في القراءات*. تحقيق: د. شوقي ضيف. ط٢. مصر: دار المعارف، د.ت.

[٢٥] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٦] ابن خالويه. *القراءات الشاذة*. د.م: دار الكندي، ١٩٩٦م.

[٢٧] الهرري، محمد عارف. *القراءات المتواترة التي أنكرها ابن جرير الطبري في تفسيره والرد عليه من أول القرآن إلى آخر سورة التوبة*. ط١. د.م: د. ن، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٢٨] الأندلسي، محمد عبدالحق. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق المجلس العلمي بفاس. د.م: د. ن، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.

[٢٩] المقدسي، ابن قدامة. *المغني*. تحقيق: د. عبدالله عبدالمحسن التركي، ود. عبدالفتاح محمد الحلو. ط٢. مصر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

Bin Katheer's Reservations on Al-Taharis Narrations of the Surah Al-Baqara

Saleh N. Alnaser
Assistant Professor, Department of Islamic Culture,
College of Business and Economic, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. It has become obvious from the research that Ibn Kathir provited a lot from Ibn Jarir Al-Tabari and agreed with him on a lot of his preferences and choices and it also appeared that Ibn Kathir had a distinguising sciential personality as he attached limitations on Al-Tabari in many positoins and he was nearer to the right in most of his attached limitations we find that what he thought of was preferable.

This appeared when comparing what they said with the interpretations of the others. It also appeared from his research that Al-Tabari and Ibn Kathir were two great servants of expounders who followed the Doctrine of Al-Sunnah followed the Doctrine of Al-Sunnah followers [Ahl Al-Sunnah] and party [Al-Jama'a] in their interpretations. And they interpreted the Holy Quran according to the interpretation rules and origins.

Allah, the Almighty, only knows and peace, grace of Allah and his blessings be upon our prophet Mohammed and upon all his followers.

مجلة جامعة الملك سعود، ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤١١ - ٤٥٧ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

الرؤى وضوابط تعبيرها في ضوء الكتاب والسنّة

منيرة بنت محمد المطلق

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، الأقسام الأدبية للبنات بالرياض،

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٢/٢٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/٤/٢٥هـ)

ملخص البحث.

- معنى الرؤيا (ما رأيته في منامك).
- وأن أنواعها ثلاثة ثابتة بالسنة الشريفة: الرؤيا الصالحة، والحلم، وحديث النفس.
- وللرؤيا الحسنة آداب، منها أن:
  - لا يخبر بها إلا من يحب.
  - يستبشر بها.
  - يحمد الله عليها.
- أما آداب الرؤيا السيئة فهي أن:
  - يبصق عن يساره ثلاثاً.
  - يتعوذ بالله من شرها ومن الشيطان ثلاثاً.
  - يتحول عن جنبه الذي كان عليه ولا يخبر بها أحدًا.
  - يصلي ويقرأ آية الكرسي.

■ وأن معنى التعبير والتأويل هو تفسيرها وترجيعها لما تدل عليه.

■ وأن المعبر يجب أن يكون، محسناً، عالماً، ناصحاً، وأن يكون حبيباً، لبيباً، ذكياً، ذا رأي ومتأنياً لا يتعجل في تأويلها.

■ وأن أصول الرؤيا هي: الكتاب والسنة، والأشعار، والأمثال والحكم والقياس والأضداد.

■ وأن أفضل وقت لتعبيرها هو بعد صلاة الفجر.

■ وأن تعبيرها يختلف باختلاف الأشخاص.

■ وأن على المعبر عند تعبيره لها أن يبدأ بالتبشير بالخير، وإن كان فيها ما يسوء فلا يخبر صاحبها إلا إن كان فيه تحذير أو إنذار.

■ وأن لتعبير الرؤيا فوائد، منها:

○ الاستبشار.

○ الإنذار.

○ التحذير من المعاصي.

■ وأن الرؤيا قد يقع تأويلها ولو بعد مدة طويلة مثل ما وقع ليوسف ـ عليه السلام ـ فقد تحققت رؤياه بعد أربعين سنة.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ ﴿١٠٢﴾ ﴾ (سورة آل عمران، آية ١٠٢)

وقال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ۝١ ﴾ (سورة النساء ، آية ١).

وقال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوْلًا سَدِيدًا ۝٧٠ يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَـٰلَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا ۝٧١ ﴾ (سورة الأحزاب، الآيتان ٧٠ ، ٧١).

أما بعد: فقد دعاني لاختيار موضوع "الرؤى وضوابط تعبيرها في ضوء الكتاب والسنة" أمور، منها:

١ - انبراء غير المؤهل لتعبير الرؤيا، فأصبح كل يعبر ويفسر، مع أنها علم فلا يفسرها إلا عالم بها مستوعب لشروط المعبر وصفاته.

٢ - أن الناس في التعبير على طرفي نقيض. أ) فالبعض بالغ في السؤال عن كل رؤيا حتى ولو كانت أضغاثاً من الأحلام، كحلم الشيطان أو حديث النفس مما لا يفسر بل يجب عدم التحدث بها أو تفسيرها ، إنما عليه التأدب في هذه الحالة بما ورد عن المصطفى ﷺ. ب) البعض الآخر بالغ في النهي عن تعبيرها، وهذا التصرف خاطئ، فقد ورد في السنة أن النبي ﷺ وصحابته ـ رضوان الله عليهم ـ قد فسروا كثيراً من الرؤى، فالواجب التوسط في هذا الأمر.

٣ - اختلاط علم التعبير بالكهانة والخرافات وادعاء علم الغيب واتخاذ بعضهم علم التعبير تجارة.

٤ - أن كتب الرؤى التي في الساحة تمتلىء بالتعبيرات مما جعل أنواع الرؤيا وصفات المعبر تضيع فيها، فأحببت إبرازها دون دخول بتفصيلات التعبير.

المبحث الأول: الرؤيا

المطلب الأول: معنى الرؤيا

١ ــ معنى الرؤيا في اللغة

قال ابن منظور [٧١١هـ]: (الرؤيا: ما رأيته في منامك ... رؤيا ريا بكسر الراء وذلك أنه لما كان التخفيف يصيرها إلى رويا ثم شبهت الهمزة المخففة بالواو المخلصة نحو قولهم: قرن ألوى وقرون لي، وأصلها لوي فقلبت الواو إلى الياء بعدها، ولم يكن أقيس القولين قلبها، كذلك أيضا كسرت الراء فقيل: ريا كما قيل قرون لي، فنظير قلب واو رؤيا إلحاق التنوين ما فيه اللام، ونظير كسر الراء إبدال الألف في الوقف على المنون المنصوب مما فيه اللام نحو العتابا، وهي الرؤى، ورأيت عنك رؤى حسنة حلمتها... ورأى في منامه رؤيا على فعلى بلا تنوين، وجمع الرؤيا رؤى بالتنوين مثل رعى ...). [١، ج١٤، ص٢٩٨].

٢- معنى الرؤيا في الاصطلاح

قال القرطبي [ت: ٢٧٦هـ]: (.. قد اختلف العلماء في حقيقة الرؤيا، فقيل: هي إدراك في أجزاء لم تحلها آفة كالنوم المستغرق وغيره؛ ولهذا أكثر ما تكون الرؤيا في آخر الليل لقلة غلبة النوم). [٢، ج٩، ص١٢٥]وقال ابن حجر [ت: ٨٥٢هـ] (قال: القاضي أبو بكر بن العربي [ت: ٥٤٣هـ]: الرؤيا : إدراكات علقها الله تعالى في قلب العبد على يدي ملك أو شيطان، إما بأسمائها أي حقيقتها وإما بكناها أي بعبارتها وإما تخليط، ونظيرها في اليقظة الخواطر فإنها قد تأتي على نسق في قصة وقد تأتي مسترسلة غير محصلة) [٣، ج١٢، ص٣٥٢]. إذا الرؤيا ما يراه النائم في منامه ويعقله ويدركه، وهي إما أن تكون رؤيا من الله قال تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ

كَوْكَبًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِى سَٰجِدِينَ ﴿٤﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٤) أو حلما من الشيطان، أو تخليطا، وهو ما يسمى بحديث النفس.

وقد قال ﷺ: «الرؤيا من الله، والحلم من الشيطان" [٤، ج٦، ٢١٦٩] والأحلام الكاذبة المحضة حتى حديث النفس يطلق عليه حلم. [٢، ج٩، ص١٩٩].

قال تعالى: ﴿ قَالُوٓاْ أَضْغَٰثُ أَحْلَٰمٍ ۖ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ ٱلْأَحْلَٰمِ بِعَٰلِمِينَ ﴿٤٤﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٤٤).

المطلب الثاني: أنواع الرؤيا

للرؤيا أنواع وصفات مأخوذة من سنة المصطفى ﷺ، قال ﷺ: « إذا اقترب الزمان لم تكد رؤيا المؤمن تكذب، ورؤيا المؤمن جزء من ستة وأربعين جزءا من النبوة، وما كان من النبوة فإنه لا يكذب" قال محمد [ابن سيرين] [ت: ١١٠هـ]: وأنا أقول هذه، قال: وكان يقال: الرؤيا ثلاث: حديث النفس، وتخويف الشيطان، وبشرى من الله فمن رأى شيئا يكرهه فلا يقصه على أحد وليقم فليصل، قال: وكان يكره الغل في النوم وكان يعجبهم القيد، ويقال: القيد: ثبات في الدين). [٤، ج٦، ص٢٥٧٤].

وعند مسلم [ت: ٢٦١] قال: «إذا اقترب الزمان لم تكد رؤيا المسلم تكذب وأصدقكم رؤيا أصدقكم حديثا، ورؤيا المسلم جزء من خمسة وأربعين جزءا من النبوة، والرؤيا ثلاثة: فرؤيا صالحة، بشرى من الله، ورؤيا تحزين من الشيطان، ورؤيا مما يحدث المرء نفسه فإن رأى أحدكم ما يكره فليقم فليصل ولا يحدث بها الناس، قال: وأحب القيد وأكره الغل، والقيد: ثبات في الدين، فلا أدري هو في الحديث أم قاله ابن سيرين) [ت: ١١٠هـ]. [٥، جـ٤، ص١٧٧٣]. فتبين مما سبق أن أنواعها هي :

أولا: رؤيا من الله

قال ﷺ: «الرؤيا من الله» [٤، جـ٦، ص٢١٦٩].

ولا تكون البشرى إلا «للمؤمن» وفي رواية «للمسلم». أما إذا كان كافرا أو فاسقا فإنها يرها إنذارا له كملك مصر لما رأى الرؤيا التي أولها له يوسف ـ عليه السلام ـ لكن القرطبي أجاز وقوعها للكافر(كما كانت رؤيا الفتيين صادقة، إلا أنه لا يجوز أن تضاف إلى النبوة إضافة رؤيا المؤمن إليها). [٢، جـ٩، ص١٢٥].

ثانيا: رؤيا من الشيطان

قال ﷺ: «الحلم من الشيطان» .للمسلم لتخويفه و تحزينه، وتكون للفاسق المسلم والكافر.

ثالثا: الرؤيا حديث النفس

قال ﷺ: «ورؤيا مما يحدث المرء نفسه» [٥، جـ٤، ص١٧٧٣]. وتكون للمسلم الصالح والفاسق وتكون للكافر. وقد قسمها ابن حجر [ت: ٨٥٣هـ] إلى خمسة أقسام فقال: (وقع في حديث عوف بن مالك عند ابن ماجة [٢٧٣هـ] بسند حسن رفعه " الرؤيا ثلاث منها أهاويل من الشيطان ليحزن ابن آدم، ومنها ما يهم به الرجل في يقظته فيراه في منامه، ومنها جزء من ستة وأربعين جزءا من النبوة" [٦، ج٧، ص٢٤] قلت (ابن حجر): وليس الحصر مرادا من قوله ثلاث لثبوت نوع رابع ....وهو حديث النفس ...ويقي نوع خامس: وهو تلاعب الشيطان) [٣، جـ١٢، ص٤٠٧].

مما سبق يتبين أنه لا تعارض بين ابن حجر و بين من جعلها ثلاثاً؛ لأنه جعل حديث النفس مغايرا. لما يهم به الرجل في يقظته، وكذلك جعل أهاويل الشيطان غير تلاعبه.

قال ابن القيم [ت: ٧٥١هـ]: (الرؤيا على ثلاثة أنواع: رؤيا من الله، ورؤيا من الشيطان، ورؤيا من حديث النفس. والرؤيا الصحيحة أقسام: منها إلهام يلقيه الله

سبحانه في قلب العبد، وهو كلام يكلم به الرب عبده في المنام ...، ومنها مثل يضربه له ملك الرؤيا الموكل بها، ومنها التقاء روح النائم بأرواح الموتى من أهله وأقاربه وأصحابه وغيرهم كما ذكرنا، ومنها عروج روحه إلى الله سبحانه وخطابها له، ومنها دخول روحه إلى الجنة ومشاهدتها وغير ذلك، فالتقاء أرواح الأحياء والموتى نوع من أنواع الرؤيا الصحيحة التي هي عند الناس من جنس المحسوسات). [٧، جـ١، ص٢٩]. ويقول شيخ الإسلام [ت: ٧٢٨هـ]: (الرؤيا على ثلاثة أقسام: رؤيا من الله، ورؤيا من حديث النفس، ورؤيا من الشيطان. فكذلك ما يلقى في نفس الإنسان في حال يقظته ثلاثة أقسام: ولهذا كانت الأحوال ثلاثة: رحماني، ونفساني، وشيطاني....). [٨، جـ١٠، ص٦١٢].

ويقول القرطبي [ت: ٦٧١هـ]: (الرؤيا المضافة إلى الله تعالى هي التي خلصت من الأضغاث والأوهام وكان تأويلها موافقا لما في اللوح المحفوظ والتي هي من خبر الأضغاث هي الحلم وهي المضافة إلى الشيطان، وإنما سميت ضغثا؛ لأن فيها أشياء متضادة، قال معناه المهلب، وقد قسم رسول الله ﷺ الرؤيا أقساما تغني عن قول كل قائل، روى عوف ابن مالك عن رسول الله ﷺ قال: «الرؤيا ثلاثة: منها أهاويل الشيطان ليحزن ابن آدم، ومنها ما يهتم به في يقظته فيراه في منامه، ومنها جزء من ستة وأربعين جزءا من النبوة». قال: قلت: سمعت هذا من رسول الله ﷺ قال: (نعم سمعته من رسول الله ﷺ. [٦ جـ٧، ص٢٤]. قال ابن العربي [ت: ٥٤٣هـ]: (ولا يرى في المنام إلا ما يصح إدراكه في اليقظة؛ ولذلك لا يرى في المنام شخصا قائما قاعدا بحال وإنما يرى الجائزات المعتادات، وقيل: إن لله ملكا يعرض المرئيات على المحل المدرك من النائم فيمثل له صورا محسوسة فتارة تكون تلك الصور أمثلة موافقة لما يقع في الوجود وتارة تكون لمعاني معقولة غير محسوسة، وفي الحالتين مبشرة أو منذرة).[٢، جـ٩، ص١٢٥].

المطلب الثالث: صفات الرؤيا الصالحة

يقول ابن حجر: جاء (وصف الرؤيا بأنها مكروهة ومحبوبة أو حسنة وسيئة).[٣، جـ١٢ ، ص ٤٠٧].

والرؤيا الصالحة لها صفات تؤخذ من الأحاديث السابقة في أنواع الرؤيا، وهي:

١ - أنها تقع للمؤمن فقط، فهي تخص المؤمن دون الكافر أو الفاسق.

٢ - صدق صاحبها. قال رسول الله ﷺ «أصدقكم رؤيا أصدقكم حديثا».

٣ - أنها بشرى من الله.

٤ - أنها تصدق في آخر الزمان. فلا تكاد رؤيا المؤمن تكذب، والله أعلم أنها تقع كما رأها بأشكالها وأعيانها، فلا تعبر بالأضداد أو القياس قال ﷺ :(إذا اقترب الزمان لم تكد رؤيا المؤمن تكذب).[٥ ، جـ٤ ، ص١٧٧٣].

٥ - أنه يراها بنفسه أو ترى له. عن عبادة بن الصامت قال: (سألت رسول الله ﷺ عن قوله تبارك وتعالى: ﴿ لَهُمُ ٱلْبُشْرَىٰ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَفِى ٱلْءَاخِرَةِ ﴾ (يونس،الآية٦٤). قال: «هي الرؤيا الصالحة يراها المسلم أو ترى له») [٩، جـ٥، ص٣١٥].

٦ - أنها جزء من ستة وأربعين جزءا من النبوة.

المطلب الرابع: آداب الرؤيا

للرؤيا آداب وردت على لسان المصطفى ﷺ، فقال: «الرؤيا الصالحة من الله والحلم من الشيطان، فإذا حلم أحدكم حلما يخافه فليبصق عن يساره وليتعوذ بالله من شرها فإنها لا تضره».[٤، ج ٣ ، ص ١١٩٨].

وقال ﷺ : «إذا رأى أحدكم رؤيا يحبها فإنما هي من الله، فليحمد الله عليها وليحدث بها، وإذا كان ذلك مما يكره فإنما هي من الشيطان فليستعذ من شرها ولا يذكرها لأحد فإنها لا تضره» [٤، ج ٦ ، ص ٢٥٦٣].

وقال ﷺ : «الرؤيا الصالحة من الله والرؤيا السوء من الشيطان، فمن رأى رؤيا فكره منها شيئا فلينفث عن يساره وليتعوذ بالله من الشيطان فإنها لا تضره ولا يخبر بها أحدا، فإن رأى رؤيا حسنة فليبشر ولا يخبر إلا من يحب ».[٥ ، ج٤ ، ص ١٧٧٢].

وقال ﷺ : «إذا رأى أحدكم الرؤيا يكرهها فليبصق عن يساره ثلاثا وليستعذ بالله من الشيطان ثلاثا وليتحول عن جنبه الذي كان عليه». [٥ ، ج ٤ ، ص ١٧٧٢] ومعنى (الرؤيا من تحزين الشيطان أي من فعل الشيطان يلعب بالإنسان ويريه ما يحزنه وله مكائد يحزن بني آدم ...(فا) لرؤيا على الخير والحسن والحلم في السيء والقبيح).[١٠ ، ج١ ، ص٢٧٩].

أولاً :آداب الرؤيا السيئة

الرؤيا السوء من الشيطان، وهي تحزين وتخويف منه وتلاعب بالمؤمن، فعن جابر قال: جاء رجل إلى النبي ﷺ فقال : «يا رسول الله رأيت في المنام كأن رأسي قطع، قال: فضحك ﷺ وقال: « إذا لعب الشيطان بأحدكم في منامه فلا يحدث به الناس». [٥، ج ٤ ، ص ١٧٧٧].

فمن آدابها التي إن فعلها اندفع عنه ـ بإذن الله - شرها أن:

١ - يبصق عن يساره ثلاثا.

٢ - يتعوذ بالله من شرها ، قال ﷺ «فليستعذ من شرها».

٣ - يتعوذ بالله من الشيطان ثلاثا.

٤ - يتحول عن جنبه الذي كان عليه.

٥ - لا يخبر بها أحدا؛ حتى لا تؤول له تأويلا سيئا فتقع.

٦ - الصلاة. قال ﷺ: «فمن رأى شيئا يكرهه فلا يقصه وليقم فليصل».[٤، جـ١، ص٢٥٧٤].

٧ - يقرأ آية الكرسي. يقول ابن حجر: إن النووي (ذكر سابعة وهي: قراءة آية الكرسي ولم يذكر لذلك مستنداً، فإن كان أخذه من عموم قوله في حديث أبي هريرة (ولا يقربنك الشيطان) [٤، جـ٢، ص٨١٢] ... وينبغي أن يقرأها في صلاته المذكورة. وقد ذكر العلماء حكمة هذه الأمور، فأما الاستعاذة بالله من شرها فواضحة، وهي مشروعة عند كل أمر يكره، وأما الاستعاذة من الشيطان فلما وقع في بعض طرق الحديث أنها منه وإنما يخيل بها لقصد تحزين الآدمي والتهويل عليه كما تقدم، وأما التفل فقال عياض: أمر به طردا للشيطان الذي حضر الرؤيا المكروهة تحقيرا له واستقذارا، وخصت به اليسار؛ لأنها محل الأقذار ونحوها. قلت: والتثليث للتأكيد، وقال القاضي أبو بكر ابن العربي: فيه إشارة إلى أنه في مقام الرقية ليتقرر ثم النفث دفعه عنها، وعبر في بعض الروايات البصاق إشارة إلى استقذاره، وقد ورد بثلاثة ألفاظ النفث والتفل والبصق ... فقيل: هما بمعنى واحد ولا يكونان إلا بريق) [٣، ج ١٢ص ٣٧١].

٨ - لا يفسرها لنفسه بل يحاول نسيانها تماماً، فلا يفكر بها ويحاول تأويلها. [١١، ص٦]. قال رسول الله ﷺ: «إذا رأى أحدكم الرؤيا الحسنة فليفسرها، وليخبر بها، وإذا رأى الرؤيا القبيحة فلا يفسرها، ولا يخبر بها» ذكره الهندي في الكنز. [١٢، ج٣، ص١١٥].

ثانيا: آداب الرؤيا الحسنة

الرؤيا الصالحة من الله - تعالى - وهي بشرى منه لعبده، ومن آدابها أن:

١ - لا يخبر إلا من يحب حتى لا يحسد ، قال الله على لسان يعقوب: ﴿ قَالَ يَٰبُنَيَّ لَا تَقۡصُصۡ رُءۡيَاكَ عَلَىٰٓ إِخۡوَتِكَ فَيَكِيدُواْ لَكَ كَيۡدًاۖ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ لِلۡإِنسَٰنِ عَدُوّٞ مُّبِينٞ ۝ ﴾ (سورة يوسف، آية ٥).

يقول ابن حجر: مبينا (أن الحكمة فيه أنه إذا حدث بالرؤيا الحسنة من لا يحب قد يفسرها له بما لا يحب إما بغضا وإما حسدا، فقد تقع عن تلك الصفة أو يتعجل لنفسه من ذلك حزنا ونكدا، فأمر بترك تحديث من لا يحب).[٣، جـ١٢ ، ص٤٣١].

٢ - يبشر ويستبشربها ؛ لأنها من الله.

٣ - يحمد الله عليها. قال ﷺ : «إذا رأى أحدكم رؤيا يحبها فإنما هي من الله فليحمد الله عليها وليحدث بها».[٤ ، ج ٦ ، ص ٢٥٦٣].

المبحث الثاني: معنى التعبير والتأويل

المطلب الأول: معنى التعبير

١- معنى التعبير في اللغة

قال ابن منظور (يقال: فلان في ذلك العبر، أي في ذلك الجانب، وعبرت النهر والطريق أعبره عبرا وعبورا ؛ إذا قطعته من هذا العبر إلى ذلك العبر، فقيل لعابر الرؤيا: عابر؛ لأنه يتأمل ناحيتي الرؤيا فيتفكر في أطرافها ويتدبر كل شيء منها ويمضي بفكره فيها من أول ما رأى النائم إلى آخر ما رأى... ويقال: عبرت الطير أعبرها ؛ إذا زجرتها، وعبر عما في نفسه : أعرب وبين، وعبر عنه غيره عيي فأعرب عنه، والاسم العبرة والعبارة وعبر عن فلان: تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير). [١ ، جـ٤ ، ص٥٣٠]. وقال أيضاً : أي (الناظر في الشيء، والمعتبر المستدل بالشيء على الشيء).

[٤ ، ج٤ ، ص٥٣] (والعبارة مشتقة من عبور النهر، فمعنى عبرت النهر بلغت شاطئه). [٢٢ ، ج٩ ، ص ٢٠٠].

٢ ـ معنى التعبير في الاصطلاح

ويقول ابن حجر: (والتعبير خاص بتفسير الرؤيا، وهو العبور من ظاهرها إلى باطنها، وقيل: النظر في الشيء فيعتبر بعضه ببعض حتى يحصل على فهمه، حكاه الأزهري وبالأول جزم الراغب) [٣ ، ج١٢ ، ص٣٥٢]. وقال القرطبي (عابر الرؤيا يعبر بما يؤول إليه أمرها). [١ ، ج٩ ، ص٢٠٠].

قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّىٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ ۖ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِى فِى رُءْيَٰىَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾ [سورة: يوسف، آية: ٤٣].

المطلب الثاني: معنى التأويل

١- معنى التأويل في اللغة

قال ابن منظور :(أول الكلام و تأوله: دبره وقدره، و أوله و تأوله، فسره، وقوله عز وجل : ﴿ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُۥ ۚ ﴾ (سورة يونس ، آية ٣٩) . أي لم يكن معهم علم تأويله ... وقيل: معناه لم يأتهم ما يؤول إليه أمرهم في التكذيب به من العقوبة، ودليل هذا قوله تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ كَذَّبَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۖ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٣٩﴾ ﴾ (سورة يونس، آية ٣٩) وفي حديث ابن عباس «اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل» [٤ ، ج١ ، ص٦٦ ؛ ١١ ، ج١١ ، ص٣٣].

وقال ابن الأثير [ت: ٦٠٦هـ]: هو من آل الشيء يؤول إلى كذا، أي رجع وصار إليه ... وأما التأويل فهو تفعيل من أول يؤول تأويلا وثلاثيه آل يؤول أي رجع وعاد.. (و) يقال: أولت الشيء أؤوله؛ إذا جمعته وأصلحته، فكان التأويل جمع معاني ألفاظ أشكلت بلفظ واضح لا إشكال فيه، وقال بعض العرب :(أول الله عليك أمرك، أي جمعه، وإذا دعوا عليه قالوا: لا أول الله عليك شملك) ويقال في الدعاء للمضل: أول الله عليك، أي رد عليك ضالتك وجمعها لك، ويقال : تأولت في فلان الأجر؛ إذا تحريته وطلبته ... (و): (التأول و التأويل تفسير الكلام الذي تختلف معانيه ولا يصح إلا ببيان غير لفظه) [١ ، ج١١ ، ص٣٣].

٢- معنى التأويل في الاصطلاح

يقول الجرجاني [ت: ٣٧٧] في *التعريفات* : (التأويل في الأصل الترجيع) [١٣ ، ج١ ، ص٧٢]. وقال ابن كثير [ت: ٧٧٤هـ]: (ولنعلمه من تأويل الأحاديث، قال مجاهد [ت: ١٠٣هـ] والسدي: هو تعبير الرؤيا) [١٤ ، ج٢، ص٤٧٤]. ويقول المناوي (فتأولتها أي أولتها يعني فسرتها من أول الشيء تأويلا إذا فسره بما يؤول إليه، قال القاضي: والتأويل اصطلاحا تفسير اللفظ بما يحتمله) [١٥ ، ج٤، ص١٠]. وقال الطبري [ت: ٣١٠هـ]:(.. عبر الأحاديث وهو تأويل الأحاديث علم ... ما يؤول إليه أحاديث الناس عما يرونه في منامهم وذلك تعبير الرؤيا ... ويعلمك من تأويل الأحاديث قال: عبارة الرؤيا بما سواه) [١٦ ، ج١٢، ص١٠٣]. وقال أيضا:(وقوله: نبئنا بتأويله، يقول: أخبرنا بما يؤول إليه ما أخبرناك أنا رأيناه في منامنا ويرجع إليه ... أن تأويل الشيء هو الشيء: قال: ومنه تأويل الرؤيا إنما هو الشيء الذي تئول إليه) [١٦ ، ج١٢ ، ص٢١٥].

يقول ابن القيم [ت: ٧٥١]: (وتسمى حقيقة الشيء المخبر به تأويلا ؛ لأن الأمر ينتهي إليها، ومنه قوله تعالى: ﴿ هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّا تَأْوِيلَهُۥ ۚ يَوْمَ يَأْتِي تَأْوِيلُهُۥ يَقُولُ ٱلَّذِينَ نَسُوهُ مِن قَبْلُ قَدْ جَآءَتْ رُسُلُ رَبِّنَا بِٱلْحَقِّ ﴾ (سورة الأعراف، آية ٥٣) فمجيء تأويله مجيء نفس ما أخبرت به الرسل من اليوم الآخر والمعاد وتفاصيله والجنة والنار، ويسمى تعبير الرؤيا تأويلا بالاعتبارين فإنه تفسير لها وهو عاقبتها وما تؤول إليه قال تعالى: ﴿ وَقَالَ يَٰٓأَبَتِ هَٰذَا تَأْوِيلُ رُءْيَٰيَ مِن قَبْلُ ﴾ (سورة يوسف، آية ١٠٠) [١٧ ، جـ١ ، ص١٧٦].

وقال أبو السعود [ت: ٩٥١هـ]:(لا يبعد أن يراد بالتأويل الشيء الآئل لا المآل فإنه في الأصل جعل شيء آئلا إلى شيء آخر، فكما يجوز أن يراد به الثاني يجوز أن يراد به الأول، فالمعنى إلا نبأتكما بما يؤول إليه من الكلام والخبر المطابق للواقع، وكان عليه السلام يقول لهما: اليوم يأتيكما طعام من صفته كيت وكيت فيجدانه كذلك، ومراده عليه السلام بذلك بيان كل ما يهمهما من الأمور المترقبة قبل وقوعها) [١٨ ، ج١ ، ص٢٧٦]. ويقول القنوجي [ت: ١٣٠٧هـ]:(علم تعبير الرؤيا هو: علم يتعرف منه المناسبة بين التخيلات النفسانية والأمور الغيبية لينتقل من الأولى إلى الثانية وليستدل بذلك على الأحوال النفسانية في الخارج أو على الأحوال الخارجية في الآفاق ومنفعته البشرى أو الإنذار بما يروه ... هو علم يتعرف منه الاستدلال من المتخيلات الجملية على ما شاهدته النفس حالة النوم من عالم الغيب فخيلته القوة المتخيلة مثالا يدل عليه في عالم الشهادة... وربما طابقت الرؤيا مدلولها دون تأويل ...) [١٩ ، ج٢ ، ص١٦٦].

الأدلـــــــــــة

يوجد العديد من الأدلة من الكتاب والسنة على تفسير الرؤيا، منها:

١ ـ من القرآن

قوله - تعالى - عن ملك مصر: قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَأُ أَفۡتُونِي فِي رُءۡيَٰيَ إِن كُنتُمۡ لِلرُّءۡيَا تَعۡبُرُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٤٣).

قال تعالى: ﴿ وَدَخَلَ مَعَهُ ٱلسِّجۡنَ فَتَيَانِۖ قَالَ أَحَدُهُمَآ إِنِّيٓ أَرَىٰنِيٓ أَعۡصِرُ خَمۡرٗاۖ وَقَالَ ٱلۡأٓخَرُ إِنِّيٓ أَرَىٰنِيٓ أَحۡمِلُ فَوۡقَ رَأۡسِي خُبۡزٗا تَأۡكُلُ ٱلطَّيۡرُ مِنۡهُۖ نَبِّئۡنَا بِتَأۡوِيلِهِۦٓۖ إِنَّا نَرَىٰكَ مِنَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴿٣٦﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٣٦).

يقول الألوسي [ت: ١٢٧٠هـ]: (ومعنى استفتائها فيه طلبها لتأويله بقولهما: نبئنا بتأويله، وعبرا عن ذلك بالأمر وعن طلب تأويله بالاستفتاء تهويلا لأمره وتفخيما لشأنه إذ الاستفتاء إنما يكون في النوازل المشكلة الحكم المبهمة الجواب).[٢٠، ج١٢، ص٢٤٦].

قال تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِي نَجَا مِنۡهُمَا وَٱدَّكَرَ بَعۡدَ أُمَّةٍ أَنَا۠ أُنَبِّئُكُم بِتَأۡوِيلِهِۦ فَأَرۡسِلُونِ ﴿٤٥﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٤٥).

قال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلِنُعَلِّمَهُۥ مِن تَأۡوِيلِ ٱلۡأَحَادِيثِۚ وَٱللَّهُ غَالِبٌ عَلَىٰٓ أَمۡرِهِۦ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٢١).

قال تعالى: ﴿ وَرَفَعَ أَبَوَيۡهِ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّدٗاۖ وَقَالَ يَٰٓأَبَتِ هَٰذَا تَأۡوِيلُ رُءۡيَٰيَ مِن قَبۡلُ قَدۡ جَعَلَهَا رَبِّي حَقّٗاۖ وَقَدۡ أَحۡسَنَ بِيٓ إِذۡ أَخۡرَجَنِي مِنَ ٱلسِّجۡنِ وَجَآءَ بِكُم مِّنَ ٱلۡبَدۡوِ مِنۢ بَعۡدِ أَن نَّزَغَ ٱلشَّيۡطَٰنُ بَيۡنِي وَبَيۡنَ إِخۡوَتِيٓۚ إِنَّ رَبِّي لَطِيفٞ لِّمَا يَشَآءُۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ﴿١٠٠﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ١٠٠).

٢ ــ من السنة

لقد ورد العديد من الأحاديث التي تدل على تفسير الرؤيا، منها قوله ﷺ: «رأيت ذات ليلة فيما يرى النائم كأني في دار عقبة بن رافع فأتينا برطب من طاب فأولت أن الرفعة لنا في الدنيا والعاقبة في الآخرة وأن ديننا قد طاب). [٥ ، جـ٤ ، ص١٧٧٩].

المبحث الثالث: صفات معبر ومؤول الرؤيا

إن تفسير الرؤيا ليس بالأمر الهين ولا يتيسر لكل أحد، فللمعبر صفات تميزه عمن سواه، يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: [ت: ٧٢٨هـ] (معلوم أن العلم بتأويل الرؤيا أصعب من العلم بتأويل الكلام الذي يخبر به، فإن دلالة الرؤيا على تأويلها دلالة خفية غامضة لا يهتدي لها جمهور الناس بخلاف دلالة لفظ لكلام على معناه). [٨ ، ج١٧ ، ص٤٠٣]. فلابد من العلم بها ، قال الخطابي [ت: ٣٨٨هـ] (قيل: معناه إن الرؤيا تجيء على موافقة النبوة؛ لأنها جزء باق من النبوة، وقيل: المعنى إنها جزء من علم النبوة؛ لأن النبوة وإن انقطعت فعلمها باق، وتعقب بقول مالك فيما حكاه ابن عبد البر [ت: ٣٣٨هـ] أنه سئل أيعبر الرؤيا كل أحد، فقال: أبالنبوة يلعب، ثم قال: الرؤيا جزء من النبوة فلا يلعب بالنبوة، والجواب أنه لم يرد أنها نبوة باقية وإنما أراد أنها لما اشتبهت النبوة من جهة الاطلاع على بعض الغيب لا ينبغي أن يتكلم فيها بغير علم انتهى) [٢١ ، ج٦ ، ص٤٥٣]. ولأن تعبيرها فتوى، يقول: قال تعالى ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِى فِى رُءْيَٰىَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٤٣) قال أبو السعود: (أفتوني في رؤياي، ومعنى استفتائهما فيه طلبهما لتأويله بقولهما: نبئنا بتأويله، وإنما عبر

عن ذلك بالأمر وعن طلب تأويله بالاستفتاء تهويلاً لأمره وتفخيماً لشأنه، إذ الاستفتاء إنما يكون في النوازل المشكلة الحكم المبهمة الجواب). [١٨ ، جـ٤ ، ص٢٧٩].

المطلب الأول: أن يكون محسنا

والإحسان مطلوب في جميع الأمور، فقد حثت عليه الشريعة حتى للحيوانات بل حتما عند الذبح والقتل، فقد قال ﷺ: «إذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة». [٥ ، جـ٣، ص١٥٤٨].

١- الإحسان في اللغة

قال الفيروزبادي [ت: ٨١٧هـ] : (الإحسان ضد الإساءة، وهو محسن ومحسان، والحسنة ضد السيئة (جمع) حسنات، وحسيناه أن يفعل كذا، ويمد ، أي قصاراه، وهو يحسن الشيء إحسانا، أي يعلمه، واستحسنه: عده حسنا ... والحسن، محركة: ما حسن من كل شيء) [٢٢ ، ج١ ، ص١٥٣٥].

٢ ــ معنى الإحسان في الاصطلاح

(إحساناً براً ... وقولوا للناس قولا حسنا من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصدق في شأن محمد والرفق بهم) [٢٣ ، جـ١ ، ص١٧] فهو البر بالخلق عموماً مع الأخذ بالحسبان الأولى بذلك، فالإحسان درجات، قال تعالى: ﴿ ۞ وَٱعْبُدُواْ ٱللَّهَ وَلَا تُشْرِكُواْ بِهِۦ شَيْـًٔاۖ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا وَبِذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْجَارِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْجَارِ ٱلْجُنُبِ وَٱلصَّاحِبِ بِٱلْجَنۢبِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا ﴿٣٦﴾ ﴾ (سورة النساء، آية ٣٦) فالإحسان هو البر، والخير.

ومعنى الإحسان في قوله تعالى: ﴿ نَبِّئْنَا بِتَأْوِيلِهِۦٓ ۖ إِنَّا نَرَىٰكَ مِنَ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿٣٦﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٣٦) :

١ - القدرة على تأويل الرؤيا.

٢ - إسداء الخير للناس وفعل المعروف لهم.

قال الطبري : (اختلف أهل التأويل في معنى الإحسان الذي وصف به الفتيان ... عن الضحاك بن مزاحم ...قال: قيل له: ما كان إحسان يوسف؟ قال: كان إذا مرض إنسان قام عليه وإذا احتاج جمع له وإذا ضاق أوسع له ...(و) عن قتادة قوله: إنا نراك من المحسنين، قال: بلغنا أن إحسانه أنه كان يداوي مريضهم ويعزي حزينهم ويجتهد لربه ...وقال آخرون: معناه إنا نراك من المحسنين إذ أسيء بتأويل رؤيانا هذه ذكر من قال ذلك... نبئنا بتأويله إنا نراك من المحسنين إن فعلت. وأولى الأقوال في ذلك عندنا بالصواب القول الذي ذكرناه عن الضحاك وقتادة فإن قال قائل وما وجه الكلام إن كان الأمر إذن كما قلت وقد علمت أن مسألتهما يوسف أن ينبئهما بتأويل رؤياهما ليست من الخبر عن صفته بأنه يعود المريض ويقوم عليه ويحسن إلى من احتاج في شيء وإنما يقال للرجل نبئنا بتأويل هذا فإنك عالم وهذا من المواضع التي تحسن بالوصف بالعلم لا بغيره قيل إن وجه ذلك أنهما قالا له نبئنا بتأويل رؤيانا محسنا إلينا في إخبارك إيانا بذلك كما نراك تحسن في سائر أفعالك إنا نراك من المحسنين) [١٦ ، جـ١٢ ، ص ص٢١٥ ، ٢١٦].وقال الطبري أيضاً: (وجعلا يعجبهما ما يريان من فهمه وعقله فاستفتياه فيها وقالا له نبئنا بتأويله إنا نراك من المحسنين إن فعلت). [١٦ ، ج١٢، ص ص٢٢٥ ، ٢١٦].

وقال أبو السعود: ("إنا نراك" تعليل لعرض رؤياهما عليه واستفسارها منه عليه السلام، "من المحسنين" من الذين يجيدون عبارة الرؤيا لما رأياه يقص عليه بعض أهل السجن رؤياه فيؤولها له تأويلا حسنا، أو من العلماء لما سمعاه يذكر للناس ما يدل على

علمه وفضله، أو من المحسنين إلى أهل السجن، أي فأحسن إلينا بكشف غمتنا إن كنت قادرا على ذلك). [١٨ ، ج٤ ، ص٢٧٦].

المطلب الثاني: أن يكون عالما

فقد كان يوسف - عليه السلام – عالمًا بتأويل الرؤى، قال تعالى: ﴿ رَبِّ قَدْ ءَاتَيْتَنِي مِنَ ٱلْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ﴾ (سورة يوسف، آية ١٠١).

١- معنى العلم في اللغة

قال الرازي: (علم الشيء بالكسر يعلمه علما: عرفه، ورجل علامة، أي عالم جدا والهاء للمبالغة، واستعلمه الخبر فأعلمه إياه). [٢٤ ، ج١ ، ص١٨٩].

٢- معنى العلم في الاصطلاح

العلم هو التمكن من العلوم، ولكن هنا فيما يخص الرؤيا يقول ابن حجر: إن معناه أن يكون (عالمًا بالتعبير) [٣ ، ج١٢ ، ص٤٣٨].

قال البغوي [ت: ٥١٠هـ] : ("نبئنا بتأويله" أخبرنا بتفسيره وتعبيره وما يؤول إليه أمر هذه الرؤيا، "إنا نراك من المحسنين"، أي العالمين بعبارة الرؤيا والإحسان بمعنى العلم بتفسيرها). [٢٥ ، ج٢ ، ص٢٥].

وقال ابن الجوزي [ت: ٥٩٧هـ] ("إنا نراك من العالمين" قد أحسنت العلم) [٢٦ ، ج٤ ، ص٢٢٤].

وقد (كان رسول الله ﷺ يجيد تعبير الرؤيا وكان له مشارك في ذلك منهم؛ لأن الإكثار من هذا القول لا يصدر إلا ممن تدرب فيه ووثق بإصابته، كقولك: كان زيد من العلماء بالنحو، ومنه قول صاحبي السجن ليوسف عليه السلام: "نبئنا بتأويله إنا نراك من المحسنين"، أي من المجيدين في عبارة الرؤيا وعلماء ذلك مما رأياه منه) [٣ ، ج١٢ ،

ص٤٤٠]. فالعالم إذا كان عنده علم بهذه الرؤيا أولها وإلا سكت فلا يفتي بغير علم لشدة خوفه وخشيته من الله، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ ﴾ (سورة فاطر ، آية ٢٨) .

المطلب الثالث: أن يكون ناصحاً، وفيه معنى النصح في اللغة والاصطلاح

مطلوب من المسلم النصح لمن انتصحه فلا يغشه.

قال ابن منظور: (نصح الشيء :خلص، و الناصح : الخالص من العسل وغيره . وكل شيء خلص فقد نصح ....و النصح: نقيض الغش، مشتق منه نصحه وله نصحا و نصيحة و نصاحة و نصاحة ونصاحية ونصحا، وهو باللام أفصح، قال الله تعالى: (و أنصح لكم) (سورة الأعراف ،آية ٦٢).

ويقال: نصحت له نصيحتي نصوحا، أي أخلصت وصدقت، والاسم النصيحة، والنصيح الناصح وقوم نصحاء ...ويقال: انتصحت فلانا، وهو ضد اغتششته ....قال الجوهري: و انتصح فلان، أي قبل النصيحة ، يقال: انتصحني إنني لك ناصح وأنشده). [١ ، ج٢، ص٦١٥].

وقال القرطبي: (يقال هذا عسل ناصح؛ إذا خلص من الشمع). [٢ ، ج١٨ ، ص١٩٩].

معنى النصح في الاصطلاح

قال الخطابي [ت: ٣٨٨هـ]: (النصيحة كلمة جامعة معناها حيازة الحظ للمنصوح مأخوذ من نصح الرجل ثوبه؛ إذا خاطه؛ فشبه فعل الناصح بما يتحراه من صلاح المنصوح بما يسده من خلل الثوب، وقيل: من نصح العسل صفاه، شبهوا تخليصه القول من الغش

بتخليص العسل من الخلط في نفسه، أي حاك في صدره كذلك فليذكره له وجوبا فإن كتمه عنه فقد غشه وخانه، فالنصيحة فرض كفاية على الجماعة وعين على الواحد، وهي لازمة بقدر الطاقة إذا علم الناصح أن المنصوح يقبل وأمن على نفسه وماله، قال بعضهم: وإنما يكون الرجل ناصحا لغيره إذا بدأ بنصح نفسه واجتهد في معرفة ما يجب له وعليه ليعرف كيف ينصح).[١٥ ، جـ١ ، ص٤٥٠]. وإن أحب عباد الله إلى الله، أي من أحبهم إليه أنصحهم لعباده، أي أكثرهم نصحا لهم، فإن النصح هو الدين).[١٥ ، ج٢ ، ص ٤١١]. والناصح هو الذي يأمر بالخير أو يحذر من شر، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْمَلَأَ يَأْتَمِرُونَ بِكَ لِيَقْتُلُوكَ فَٱخْرُجْ إِنِّي لَكَ مِنَ ٱلنَّٰصِحِينَ ﴿٢٠﴾ ﴾ (سورة القصص، آية ٢٠) .

المطلب الرابع: أن يكون ذا رأي

١- معنى الرأي في اللغة

قال الفيومي [ت: ٧٧٠هـ]: (رأى في الأمر رأيا والذي أراه بالبناء للمفعول بمعنى الذي أظن وبالبناء للفاعل بمعنى الذي أذهب إليه، والرأي: العقل والتدبير، ورجل ذو رأي، أي بصيرة وحذق بالأمور، وجمع الرأي آراء، ورأى في منامه رؤيا على فعلى غير منصرف لألف التأنيث، و رأيته عالما يستعمل بمعنى العلم والظن فيتعدى إلى مفعولين، و رأيت زيدا أبصرته يتعدى إلى واحد؛ لأنه من أفعال الحواس، وهي إنما تتعدى إلى واحد فإن رأيته على هيئة نصبتها على الحال وقلت: رأيته قائما ورأيتني قائما يكون الفاعل هو المفعول وهذا مختص بأفعال القلوب على غير قياس، قالوا: ولا يجوز ذلك في غير أفعال القلوب والمراد ما إذا كانا متصلين مثل رأيتني وعلمتني، أما إذا كان غير ذلك فإنه غير ممتنع بالاتفاق نحو أهلك الرجل نفسه وظلمت نفسي).[٢٧ ، ج١ ؛ ص ٢٤٧].

٢ – معنى الرأي في الاصطلاح

قال المناوي [ت: ١٠٣١هـ]: (ذي رأي، أي ذي علم بالتعبير فإنه يخبرك بحقيقة حالها أو بأقرب ما يعلم منه لأن تعبيرها يزيدها عما جعلها الله عليه). [١٥ ، ج٤ ، ص ٤٦].

(ذي رأي) أي عاقل أو عالم، قال الزجاج [ت: ٣١١هـ]: معناه ذو علم بعبارة الرؤيا فإنه يخبرك بحقيقة تفسيرها أو بأقرب ما يعلم منه). [٢٨ ، ج ١٣ ص ٢٤٨].

المطلب الخامس: أن يكون حبيبا

فالحبيب لا يريد لمن يحبه إلا الخير فلا يحسده ولا يفسرها إلا على خير.

١– معنى الحبيب في اللغة

قال الفراهيدي [ت: ١٧٥هـ]: (أحببته نقيض أبغضته، والحب والحبة بمنزلة الحبيب والحبيبة)[٢٩ ، ج٣، ص٣١].

٢– معنى الحبيب في الاصطلاح

الحبيب هو: (الذي حصلت فيه الصفات والأفعال التي يُحبُ لأجلها، فهو حبيب في نفسه وإن قدر أن غيره لا يحبه لعدم شعوره به...)[٣٠ ، ج١ ، ص٣١٦).

فـ(لا يقصها إلا على حبيب لا يقع في قلبه لك إلا خير).[١٥ ، ج ٤ ص ٤٦].

المطلب السادس: أن يكون لبيباً

١– معنى اللبيب في اللغة

قال الرازي [ت: ٧٢١هـ]: (اللب العقل وجمعه ألباب، و ألب كأشد وربما أظهروا التضعيف لضرورة الشعر فقالوا: ألبب كأرجل، واللبيب العاقل وجمعه ألباء

بوزن أشداء، وقد لببت يا رجل بالكسر لبابة بالفتح، أي صرت ذا لب).[٢٤ ، ج١، ص٢٤٦).

٢- معنى اللبيب في الاصطلاح

يقول ابن حجر: (اللبيب وهو العارف بتأويلها...(و)اللبيب عبر به عن العالم). [٣، ج١٢، ص٣٦]. ويقول المباركفوري: (لبيبا، أي عاقلا). [٢١، ج ٦، ص ٤٦١].

فإذا رأى الإنسان رؤيا وبدى له أن يقصها ليعرف تعبيرها فعليه أن (لا يقصها إلا على حبيب لا يقع في قلبه لك إلا خير أو عاقل، لبيب لا يقول إلا بفكر بليغ ونظر صحيح ولا يواجهك إلا بخير). [١٥ ، ج٤، ص ٤٦].

قال تعالى: ﴿ يُؤْتِى ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِىَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٦٩﴾ ﴾ (سورة البقرة، آية ٢٦٩).

المطلب السابع: أن يكون ذا ود

المجتمع الذي يبنى على المحبة والود يكون مجتمعاً متماسكاً قوياً سليماً من جميع الآفات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والصحية وغيرها.

١ - معنى الود في اللغة

يقول ابن منظور: (ودد ودد الود مصدر المودة (عن) ابن سيده، الود الحب يكون في جمع مداخل الخير عن أبي زيد ، و وددت الشيء أود وهو من الأمنية قال الفراء هذا أفضل الكلام، وقال بعضهم: وددت ويفعل منه يود لا غير ذكر هذا في قوله تعالى: ﴿يود أحدهم لو يعمر﴾. [سورة البقرة، آية٩٦]، أي يتمنى ... يقال: ودك و وديدك كما تقول حبك وحبيبك. الجوهري: الود الوديد والجمع أود مثل قدح وأقدح). [١ ، ج٣، ص٤٥٣].

وِدد وددت لو تفعل كذا بالكسر ودا بالضم والفتح ودادا ودادة بالفتح فيهما، أي تمنيت، وودت لو أنك تفعل كذا مثله، وددت الرجل بالكسر ودا بالضم أحببته، والود بضم وفتحها وكسرها المودة، وتقول: بودي أن يكون كذا، والود بالكسر الوديد والجمع أود بضم الواو كقدح وأقدح، وهما يتوادان وهم أوداء، والودود المحب، ورجال ودداء بوزن فقهاء يستوي فيه المذكر والمؤنث؛ لكونه وصفاً داخلاً على وصف للمبالغة [٢٤ ، ج١ ، ص٢٩٧].

٢ ــ معنى الود في الاصطلاح

قال: (يود: مضارع ود، أي تمنى، وود أحب أيضا).[٣١، ج١ ، ص١٥٥].

(ذو ود بتشديد الدال، أي محب؛ لأنه لا يستقبلك في تفسيرها إلا بما تحب) [٢٨ ، ج١٣ ، ص٢٤٨]. فالمودة هي الحب.

قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ (سورة الروم، آية ٢١) .

المطلب الثامن: أن يكون متأنيا

١ – التأني في اللغة

قال ابن منظور: (والأناة والأني الحلم والوقار، وأني وتأنى واستأنى: تثبت، ورجل آن على فاعل) أي كثير الأناة والحلم، وأنّى: أنيًا فهو أني تأخر وأبطأ). [١ ، ج١٤ ، ص٤٨].

وقال أيضاً: (امرأة وناة وأناة وأنية: حليمة بطيئة القيام).[١ ، ج١٥ ، ص٤١٦].

معنى التأني مما سبق : ١ ـ إما التثبت. ٢ ـ أو الإبطاء.

والمعبر يحتاج لكليهما، فهو يقلب فكره ويعمل عقله في الرؤيا مراجعاً للآيات متذكراً الأحاديث والأمثال والأشعار وغيرها، وهذا يحتاج لوقت وجهد، فإن استعجل وقعت الطامة؛ لأن الرؤيا على ما عبرت فقد يعبرها بسوء، وذكر الطبري أن (**الرؤيا على ما أولت**) [١٦، ج١٢، ص٢٢١].

٢ ـــ معنى التأني في الاصطلاح

قال النووي [ت: ٦٧٦هـ]: إن التأني هو: (التثبت وترك العجلة) [٣٢، ج١، ص ١٨٩]. وقال المناوي: (الأناة بوزن قناة، أي التأني) [١٥ ، ج٣، ص١٨٤]. والتأني والتثبت مطلوب في جميع الأمور؛ لأن العجلة مفسدة فهي من الشيطان.

قال النبي صلى الله عليه وسلم لأشج عبدالقيس: (إن فيك خصلتين يحبهما الله، الحلم والأناة) [٥، ج١، ص٤٨].

فعلى المعبر التثبت وترك العجلة فلا يتعجل في تأويلها.وعليه أن يؤول الرؤيا بالخير ما استطاع إلى ذلك سبيلاً لأسباب، منها:

١ ـ الفائدة التي تعود على صاحبها وإسعاده بإدخال السرور على نفسه.

٢ ـ إحسان الظن بالله.

فقد قال ﷺ عن ـ الله عز وجل ـ: «**أنا عند ظن عبدي بي وأنا معه إذا ذكرني، فإن ذكرني في نفسه ذكرته في نفسي وإن ذكرني في ملأ ذكرته في ملأ خير منهم، وإن تقرب إليّ شبراً تقربت إليه ذراعاً وإن تقرب إليّ ذراعاً تقربت إليه باعاً وإن أتاني يمشي أتيته هرولة**». [٤، ٦، ٢٦٩٤ ؛ ٥، ج ٤، ٢١٠٢]. وقال ﷺ: إن الله ـ عز وجل ـ قال في الحديث القدسي: "**أنا عند ظن عبدي بي إن ظن خيراً فله وإن ظن شراً فله**" [٩، ج٢، ص٣٩١؛ ٣٣ ، ج٢، ص٤٠٥؛ ٦، ج٨، ص٥٦؛ ٣٤، ج٢، ص٣١٩].

قال رسول الله ﷺ يقول عن الله عز وجل: «**أنا عند ظن عبدي بي فليظن بي ما شاء**». [٩، ج٤، ص١٠٦؛ ٣٣، ج٢، ص٤٠٢]. وقال الحاكم: [٣٥، ج٤،

ص٢٦٨] (هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه) . وقال العجلوني [ت: ١١٦٢هـ]: [٣٤، ج٢، ص٣١٨] (رواه أحمد [ت: ٢٤١هـ] والطبراني في الأوسط ورجال أحمد ثقات). وقد بوب ابن حبان [ت: ٣٥٤هـ] في صحيحه عن حسن الظن بالله فقال: (ذكر إعطاء الله جل وعلا العبد المسلم ما أمل ورجا من الله عز وجل) [٣٣، ج٢، ص٤٠٢].

٣ـ لأنها تقع على ما أولت، وقد وردت عن الرسول ﷺ أحاديث بهذا المعنى، منها:

عن عائشة [ت: ٥٧هـ] قالت: كانت امرأة من أهل المدينة لها زوج تاجر يختلف فكانت ترى رؤيا كلما غاب عنها زوجها فتأتي رسول الله ﷺ فتقول: إن زوجي خرج تاجرًا فتركني حاملاً فرأيت فيما يرى النائم أن سارية بيتي انكسرت وأني ولدت غلاماً أعور فقال: «**خير، يرجع زوجك عليك - إن شاء الله - صالحاً وتلدين غلاماً براً**» فيرجع زوجها وتلد غلامًا، فجاءت يومًا ورسول الله ﷺ غائب، فقلت لها: عما تسألين رسول الله ﷺ؟ فأخبرتني برؤياها. فقلت: والله لئن صدقت رؤياك ليموتن زوجك وتلدين غلاماً فاجراً فقعدت تبكي فجاء رسول الله ﷺ فقال: «**مه يا عائشة، إذا عبرتم للمسلم الرؤيا فاعبروها على الخير، فإن الرؤيا تكون على ما يعبرها صاحبها**» فمات زوجها، ولا أراها إلا ولدت غلامًا فاجرًا [٣٦، ج٢، ص١٧٦] وقد حسن ابن حجر إسناده في الفتح [٣، ج١٢، ص٤٣٢]. من الحديث السابق يتبين أن رؤيا هذه المرأة وقعت على حسب ما أولها الرسول ﷺ أولاً وما أولتها لها عائشة رضي الله عنها. ثانياً: وقوله: «اعتبروها بأسمائها وكنوها بكناها والرؤيا لأول عابر» [٣٧، ج١؛ ص١٢٨٨].

وقال ابن حجر: (بأن له شاهدًا بسند حسن). [٣، ج١٢، ص٤٣٢]. و(اعتبروها بأسمائها، أي أخرجوا تعبيرها من الاسم واجعلوه عبرة وقياساً، مثاله ما روى مسلم عن أنس قال: (قال رسول الله ﷺ: «**رأيت ذات ليلة فيما يرى النائم كأني في دار عقبة بن رافع فأتينا برطب من رطب بن طاب فأولت أن الرفعة لنا في الدنيا والعاقبة في الآخرة**

وأن ديننا قد طاب» [٥ , ج٤ ، ص١٧٧٩]... قوله: "وكنوها بكناها" الكنى جمع كنية من كنوت عنه وكنيت عنه؛ إذا أوريت عنه بغيره، أراد مثلوها أمثالاً إذا عبرتموها وهي التي يضربها ملك الرؤيا للرجل في منامه، كقولهم في تعبير النخل إنها رجال ذوو أحساب من العرب وفي الجوز إنها رجال من العجم؛ لأن النخل أكثر ما يكون في بلاد العرب والجوز أكثر ما يكون في بلاد العجم). [١٠ ، جـ١ ، ص٢٧٩].

(وفي الحديث **«للرؤيا كنى وأسماء فكنوها بكناها واعتبروها بأسمائها» [٣٨ ، جـ٦، ص١٧٩]** وفي حديث ابن سيرين كان يقول: إني أعتبر الحديث؛ المعنى فيه أنه يعبر الرؤيا على الحديث ويعتبر به كما يعتبرها بالقرآن في تأويلها، مثل أن يعبر الغراب بالرجل الفاسق والضلع بالمرأة؛ لأن النبي سمى الغراب فاسقاً وجعل المرأة كالضلع ونحو ذلك من الكنى). [١ ، ج٤ ، ص٥٣٠]. وقوله ﷺ: «الرؤيا لأول عابر» [٣٧ ، جـ٢، ص١٢٨٨] أي (الناظر في الشيء والمعتبر المستدل بالشيء على الشيء) [١ ، جـ٤، ص٥٣٠] وقوله ﷺ: «**رؤيا المؤمن جزء من أربعين جزءاً من النبوة، وهي على رجل طائر ما لم يتحدث بها فإذا تحدث بها سقطت، قال: وأحسبه قال: ولا يحدث بها إلا لبيباً أو حبيباً**» [٣٩، ج٤ ، ص٥٣٦ ؛ ٩ ؛ ٤ ؛ ١٢ ؛ ٤٠ ، ج٢ ، ص٢٥٧]. وفي رواية: (**إن الرؤيا تقع على ما تعبر ومثل ذلك مثل رجل رفع رجله فهو ينتظر متى يضعها، فإذا رأى أحدكم رؤيا فلا يحدث بها إلا ناصحاً أو عالماً أو حبيباً**). قال الحاكم عن هذا الحديث: (صحيح الإسناد ولم يخرجاه). [٣٩ ، ج٤ ، ص٤٣٣ ؛ ٣٣ ، ج١٣ ، ص٤٢٠] وقد حسنه ابن حجر في الفتح [٣ ، ج١٢ ، ص٤٣٢]. وفي رواية: «الرؤيا على رجل طائر ما لم تعبر فإذا عبرت سقطت فلا تقصها إلا على حبيب أو لبيب أو ذي مودة» [٤١ ، ج٢ ، ص٢٣٠]. وفي رواية: «فإذا عبرت وقعت فلا تقصها إلا على واد أو ذي رأي». [٤٢ ، ج٤ ، ص٣٠٥ ؛ ٣٣ ، ج١٣ ، ص٤١٥ ؛ ٣٧ ، ج٢ ، ١٢٨٨].

فالرؤيا قبل أن تعبر تكون:

١- معلقة غير ساقطة

(فالرؤيا قبل أن تعبر معلقة غير ساقطة وغير عاملة شيئاً فإذا عبرت عملت حينئذ، وكونها على رجل طائر؛ أي مستقرة، ومثله قوله: أنا على جناح طائر؛ إذا كان على سفر مستقر حتى أخرج إلى سفري فأستقر في مقامي).[١، ج٤، ص٥٣٠؛ ٤٣، ج١٣، ص١٧؛ ٤١، ج٢، ص٢٣٠].

٢- غير ثابتة

(وقيل: شبه برجل طائر؛ لأنه لا يثبت في مكان فكذلك الرؤيا متى لم تعبر لن تكون ثابتة فإذا عبرت سقطت واستقرت، قوله: الرؤيا على رجل طائر... إلخ، فإن قيل: كيف يكون على رجل طائر وكيف يؤخر عما تبشر به أو تنذر منه وتقع إذا عبرت، وهذا يدل على أنها إن لم تعبر لم تقع؟ الجواب أنه من قولهم: هو على رجل طائر؛ إذا لم يستقر يريد أنه لا يطمئن ولا يقف، فالمراد أنها تجول في الهواء حتى تعبر فإذا عبرت وقعت).[١٠، ج١، ص٢٧٩].

٣ ـــ غير مستقرة

(على رجل طائر هذا مثل في عدم تقرر الشيء، أي لا تستقر الرؤيا قراراً كالشيء المعلق على رجل طائر، ذكره ابن الملك، فالمعنى أنها كالشيء المعلق برجل الطائر لا استقرار لها).[٢١، ج٥، ص٤٦٠].

٤ ـــ سريعة السقوط

(قال في النهاية: أي لا يستقر تأويلها حتى تعبر، يريد أنها سريعة السقوط)[٢١، ج٥، ص٤٦٠].

ويقول ابن منظور: (فهو طائر والمراد أن الرؤيا هي التي يعبرها المعبر الأول فكأنها كانت على رجل طائر فسقطت فوقعت حيث عبرت كما يسقط الذي يكون على رجل

الطائر بأدنى حركة) [١ ، ج١١ ، ص٢٣١]. ويقول أيضاً: لأن الواد لا يحب أن يستقبلك في تفسيرها إلا بما تحب وإن لم يكن عالماً بالعبارة لم يعجل لك بما يغمك لا أن تعبيره يزيلها عما جعلها الله عليه.

وأما ذو الرأي فمعناه ذو العلم بعبارتها، فهو يخبرك بحقيقة تفسيرها أو بأقرب ما يعلمه منها ولعله أن يكون في تفسيرها موعظة تردعك عن قبيح أنت عليه أو يكون فيها بشرى فتحمد الله على النعمة فيها). [١ ، ج١١ ، ص٢٧١]. لكن لا يطلب تفسيرها إلا ممن يستطيع تفسيرها له دون حسد من المفسر لصاحب الرؤيا.

يقول ابن القيم: (وهذا لا يتأتى إلا من عالم ناصح مشفق قد تاجر لله وعامله بعلمه، فمثاله في العلماء مثال الطبيب العالم الناصح). [٤٤ ، ج٤ ، ص١٥٩]. وقال القاضي أبو بكر ابن العربي: (أما العالم فإنه يؤولها له على الخير مهما أمكنه وأما الناصح فإنه يرشد إلى ما ينفعه ويعينه عليه، وأما اللبيب وهو العارف بتأويلها فإنه يعلمه بما يعول عليه في ذلك أو يسكت، وأما الحبيب فإن عرف خيراً قاله وإن جهل أو شك سكت. قلت: والأولى الجمع بين الروايتين فإن اللبيب عبر به عن العالم والحبيب عبر به عن الناصح [٣، ج١٢ ، ص٣٦٩]. وذكر المباركفوري مثل هذا الكلام إلا أنه وضح أن الرؤيا التي تفسر هي التي تكون من الله فقال: (قيل: لأن العالم يؤولها على الخير مهما أمكنه والناصح يرشد إلى ما ينفع واللبيب العارف بتأويلها والحبيب إن عرف خيراً قاله وإن جهل أو شك سكت فإنما هي من الشيطان أضيفت إليه لكونها على هواه ومراده، وقيل: لأنه الذي يخيل بها ولا حقيقة لها في نفس الأمر فليستعذ بالله من شرها ولا يذكرها لأحد فإنها لا تضره) [٢١ ، ج٩ ، ص٢٩٣]. وإن كانت الرؤيا حسنة فلا يخبر بها إلا من يحب.

و(الحكمة فيه أنه إذا حدث بالرؤيا الحسنة من لا يحب قد يفسرها له بما لا يحب إما بغضاً وإما حسداً فقد تقع على تلك الصفة أو يتعجل لنفسه من ذلك حزناً ونكداً، فأمر بترك تحديث من لا يحب بسبب ذلك). [٢١، ج٩، ص٢٩٣]. ويستخلص مما سبق:

(أن لا يعبر الرؤيا إلا عالم ناصح أمين حبيب ... أن العابر قد يخطئ وقد يصيب وأن على العالم بالتعبير أن يسكت عن تعبير الرؤيا أو بعضها عند رجحان الكتمان على الذكر قال المهلب: ومحله إذا كان في ذلك عموم فأما لو كانت مخصوصة بواحد مثلاً فلا بأس أن يخبره ليعد الصبر ويكون على أهبة من نزول الحادثة، وفيه جواز إظهار العالم ما يحسن من العلم إذا خلصت نيته وأمن العجب) [٣، ج١٢، ص٤٣٨]. وعلى المعبر أن يحمد الله ـ عز وجل ـ إذا وفق للتأويل الصحيح للرؤيا ولا يصيبه العجب في نفسه؛ لأن الله ـ عز وجل ـ هو الذي وفقه إلى الصواب فيها وفي – نبي الله يوسف – عليه السلام القدوة إذ قال:

قال تعالى: ﴿ ۞ رَبِّ قَدْ ءَاتَيْتَنِى مِنَ ٱلْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِى مِن تَأْوِيلِ ٱلْأَحَادِيثِ ﴾ (سورة يوسف، آية ١٠١) [٤٥، ص٣٠].

هل تقص الرؤيا على النساء؟

(لقد أورد عبد الرزاق[ت: ٢١١هـ] عن بعض علمائهم ما لم يثبت، وهو قولهم: (لا تقصص رؤياك على امرأة ولا تخبر بها حتى تطلع الشمس). [٤٦، ج١؛ ص١٢٢].

ويقول ابن القيم عنه: (قال العقيلي [ت: ٣٢٢هـ] لا يحفظ من وجه يثبت). [٤٧، ج١، ص١٢٢].

كذلك عندما عبرت عائشة للمرأة التي قالت: إن زوجي غائب وتركني حاملاً فرأيت في المنام أن سارية بيتي انكسرت وأني ولدت غلاماً أعور فقال: (خير يرجع

زوجك إن شاء الله صالحاً وتلدين غلاما براً) فذكرت ذلك ثلاثاً فجاءت ورسول الله ﷺ غائب فسألتها فأخبرتني برؤياها فقلت: لئن صدقت رؤياك ليموتن زوجك وتلدين غلاماً فاجر، فقعدت تبكي فجاء رسول الله ﷺ فقال: «**مه يا عائشة إذا عبرتم للمسلم الرؤيا فاعبروها على خير فإن الرؤيا تكون على ما يعبرها صاحبها**».

لم يقل الرسول ﷺ للمرأة التي طلبت تعبير رؤياها: لم قصصتها على امرأة ولم يقل لعائشة: لما عبرتها إنما قال لها كلاماً يصلح للمعبر من الجنسين وهو التعبير بالخير: «**مه يا عائشة إذا عبرتم للمسلم الرؤيا فاعبروها على خير فإن الرؤيا تكون على ما يعبرها صاحبها**».

والنهي عن قص الرؤيا على النساء فيما أورده عبدالرزاق ورد مع النهي عن قص الرؤيا قبل طلوع الشمس في حديث واحد.

ومعلوم أن النهي عن قصها قبل طلوع الشمس مخالف لما رواه مسلم في صحيحه فقد كان ﷺ يسأل الصحابة بعد صلاة الفجر: «**من رأى منكم رؤيا**». [٥، ج٤، ص١٧٧٨]. وقد حكم ابن حجر عليه بالرد فقال إن الحديث الذي عند مسلم: (... ردٌ على ما لعبد الرزاق عن معمر عن سعيد بن عبد الرحمن عن بعض علمائهم قال: (لا تقصص رؤياك على امرأة ولا تخبر بها حتى تطلع الشمس). قال المهلب: تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح أولى من غيره من الأوقات لحفظ صاحبها لها لقرب عهده بها قبل ما يعرض لها نسيانها ...) [٤٨، ج٤، ص٤٥١].

وقد حكم عليه بالضعف فقال: «قوله: باب تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح فيه إشارة إلى ضعف ما أخرجه عبد الرزاق عن معمر عن سعيد بن عبد الرحمن عن بعض علمائهم قال: لا تقصص رؤياك على امرأة ولا تخبر بها حتى تطلع الشمس) [٣، ج١٢، ص٤٣٩].

المبحث الرابع: قواعد تفسير الرؤيا

المطلب الأول: أصول تعبير الرؤيا

إن تعبير الرؤيا علم ، وعلوم أهل السنة والجماعة بل حتى الفرق الإسلامية الأخرى تقوم على أصول يستند إليها المعبر، وهي القرآن والسنة والأمثال والأشعار وغيرها.

يقول ابن بطال[ت: ٤٤٩هـ]: (... قال المسيحي الفيلسوف: لكل علم أصول لا تتغير وأقيسة مطردة لا تضطرب إلا تعبير الرؤيا فإنها تختلف باختلاف أحوال الناس وهيئاتهم وصناعتهم ومراتبهم ومقاصدهم ومللهم ونحلهم وعاداتهم، وينبغي كون المعبر مطلعاً على جميع العلوم عارفاً بالأديان والملل والنحل والمراسم والعادات بين الأمم عارفاً بالأمثال والنوادر ومأخذ اشتقاق الألفاظ فطناً ذكياً حسن الاستنباط خبيراً بعلم الفراسة وكيفية الاستدلال من الهيئات الخلقية حافظاً للأمور التي تختلف باختلاف تعبير الرؤيا) [١٥ ، ج٤ ؛ ص٤٩].

ومن هذه الأصول التي تعبر الرؤيا:

أولاً: القرآن الكريم

يستند المعبر في تأويله للرؤيا على كتاب الله، فقد تكون الرؤيا مطابقة لرؤيا جاءت بالقرآن وأولت فيه وفسرت.

قال تعالى: ﴿ يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِى سَبْعِ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ لَّعَلِّىٓ أَرْجِعُ إِلَى ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿٤٦﴾ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِى سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا

تُحۡصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأۡتِي مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ عَامٞ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعۡصِرُونَ ﴿٤٩﴾ ﴾ (سورة يوسف، الآيات: ٤٦- ٤٩).

أو تأول بحسب دلالة الألفاظ من القرآن الكريم ، مثل (اللباس) قد يعبر بالزواج لقوله تعالى: قال تعالى: ﴿ هُنَّ لِبَاسٞ لَّكُمۡ وَأَنتُمۡ لِبَاسٞ لَّهُنَّ ﴾ (سورة البقرة، آية١٨٧).

وقد يعبر بالتقوى لقوله تعالى: ﴿ وَلِبَاسُ ٱلتَّقۡوَىٰ ذَٰلِكَ خَيۡرٞۚ ﴾ (سورة الأعراف، آية ٢٦)، وقد يعبر بالصنعة لقوله تعالى: ﴿ صَنۡعَةَ لَبُوسٖ لَّكُمۡ ﴾ (سورة الأنبياء، آية ٨٠).

مع مراعاة حال الأشخاص، فمثلاً الأذان يعبر للشخص الصالح بالحج لقوله تعالى: ﴿ وَأَذِّن فِي ٱلنَّاسِ بِٱلۡحَجِّ يَأۡتُوكَ رِجَالٗا وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٖ يَأۡتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٖ ﴿٢٧﴾ ﴾ (سورة الحج، آية ٢٧).

وتعبر لغيره بالسرقة لقــــوله تعالى: ﴿ أَذَّنَ مُؤَذِّنٌ أَيَّتُهَا ٱلۡعِيرُ إِنَّكُمۡ لَسَٰرِقُونَ ﴿٧٠﴾ ﴾ (سورة يوسف، آية ٧٠) وقد يعبر للمرأة بقرب وقوعها بما حرم الله.

وقد أورد القنوجي [ت: ١٣٠٧هـ] بعض الرؤى التي وردت في القرآن فقال: (استنبط قوم مما فيه من مثل ما ورد في قصة يوسف في البقرات السمان وفي منامي صاحبي السجن وفي رؤياه الشمس والقمر والنجوم ساجدة وسموه تعبير الرؤيا، واستنبطوا تفسير كل رؤيا من الكتاب فإن عز عليهم إخراجها منه فمن السنة التي هي شارحة للكتاب فإن عسر فمن الحكم والأمثال).[١٩، ج٢، ص١٩٥].

ثانياً: السنة النبوية الشريفة

جاء في سنة رسوله ﷺ العديد من الرؤى، سواء التي رآها الرسول ﷺ أو الصحابة رضوان الله عليهم وأولت لهم في السنة.

فمن الرؤى التي وردت عن الرسول ﷺ:

ما رواه أحمد قال: قال ﷺ: (رأيت كأني في درع حصينة، ورأيت بقرًا منحرة فأولت أن الدرع الحصينة المدينة وأن البقر هو والله خير) [٩ ، ج٣؛ ص٣٥١].

وقال الحاكم: (حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه]. [٣٥ ، ج٢، ص١٤١]. وقال الهيثمي [ت: ٨٠٧هـ]: (رواه أحمد ورجاله رجال الصحيح).[٣٤، ج٦، ص١٠٧].

ومن الرؤى التي وردت عن الصحابة ما روي عن أم الفضل أنها قالت: يا رسول الله رأيت كأن في بيتي عضواً من أعضائك قال: **«خيراً رأيت تلد فاطمة غلاماً فترضعيه»** فولدت حسيناً أو حسناً فأرضعته بلبن قثم، قالت: فجئت به إلى النبي ﷺ فوضعته في حجره فبال فضربت كتفه فقال النبي ﷺ: **«أوجعت ابني رحمك الله»** [٣٧، ج١، ص٢٨١؛ ٩، ج٦، ص٣٣٩].

وعن عائشة أنها قالت: (رأيت كأن ثلاثة أقمار سقطن في حجري فقال أبو بكر إن صدقت رؤياك دفن في بيتك خير أهل الأرض ثلاثة) فلما مات رسول الله ﷺ قال لها أبو بكر خير أقمارك يا عائشة ودفن في بيتها أبو بكر وعمر). [٣٥، ج٣، ص٦٢].

(وقال الحاكم [ت: ٤٠٥هـ]: (حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه) وقال الهيثمي [٣٤، ج٧، ص١٨٥]: (رواه الطبراني في الكبير واللفظ له والأوسط ورجال الكبير رجال الصحيح).

ومعلوم أن ما وقع من الأنبياء من تأويل للرؤيا فإنه توقيف، لكن الوارد عنهم وإن كان أصلاً فلا يعم جميع المرائي. [١٥ ،ج٤ ، ص٤٩].

أو تأول الرؤيا بحسب دلالة الألفاظ من السنة الشريفة، مثال (الصيام) قد يعبر بالحماية والحفظ؛ لأنه ورد في الحديث (الصيام جنة) [٤ ، ج٢ ، ص٦٧٠] وهي الوقاية.

ثالثاً: الشعر

فتعبر الرؤيا بالشعر مثل قول الشاعر:

ذكرت أخي فعاودني صداع الرأس والوصبي

فمثلاً إذا رأى شخص أخاه فقد يمرض بإذن الله، استناداً لهذا البيت؛ ولأن كلمة أخ من التوجع.

رابعاً : الحكم وأمثال العرب

لقد ذكر القنوجي أن تفسيرها يؤخذ من الكتاب والسنة، فإن عسر فمن الحكم والأمثال.[١٩ ، ج٢ ، ص١٩٥].

مثل: الأقارب عقارب. فإذا رأى شخص عقرباً فقد تؤول بقريب حاسدٍ أو حاقد.

خامساً : الألفاظ والكلمات

فقد تعبر الرؤيا ببعض الكلمات، مثل موز قد يعبر بموت و ليمون بلوم وهكذا..

يقول ابن بطال [ت: ٤٤٩هـ]: (فمن بحسب الاشتقاق أن رجلاً رأى أنه يأكل سفرجلاً فقال له المعبر: تسافر سفراً عظيماً؛ لأن أول جزء السفرجل سفر، ورأى آخر أن رجلاً أعطاه غصن سوسن فقال: يصيبك من المعطي سوء سنة؛ لأن السوء يدل على الشدة والسنة اسم للعام التام بحسب الاشتقاق للألفاظ العربية إنما هو للعرب وغيرهم إنما ينظر إلى اللفظ في لغتهم).[١٥ ، ج٤ ، ص٤٩].

سادساً : الأضداد

فمثلاً قد يعبر الحزن والبكاء بالفرح بحسب الحال والزمان.

يقول ابن حزم [ت: ٤٥٦هـ]: (فإن كثيراً من الرؤيا يفسر فيها الشيء بضده فيحمد القيد والسواد ويذم العرس وليس هذا من القياس في ورود ولا صدور، ولو كان ذلك في القياس لوجب إذا جاء النص بالأمر أن يفهم منه النهي أو بالنهي أن يفهم منه ضده، وهذا عكس الحقائق، وبالجملة فهذا شغب فاسد ضعيف؛ لأن الحكم بالقياس عندهم إنما هو أن يحكم المسكوت عنه بحكم المنصوص عليه، وهذا العمل في الرؤيا شروط المعبر). [٤٩ ، ج٧، ص٤٠٧].

سابعاً: القياس

فيقيسها المعبر على ما وقع لمثلها لبعض الناس.

يقول ابن بطال: (لا بد للحاذق في هذا الفن أن يستدل بحسب نظره فيرد ما لم ينص عليه إلى حكم التمثيل ويحكم له بحكم التشبيه الصحيح فيجعل أصلاً يلحق به غيره كما يفعل الفقيه في الفروع الفقهية) [١٥ ، ج٤ ، ص٤٩].

ويقول شيخ الإسلام: (وإذا عرف أن مادة العدل والتسوية والتمثيل والقياس والاعتبار والتشريك والتشبيه والتنظير من جنس واحد فيستدل بهذه الأسماء على القياس الصحيح العقلي والشرعي ويؤخذ من ذلك تعبير الرؤيا فإن مداره على القياس والاعتبار والمشابهة التي بين الرؤيا). [٨، ج٢٠ ، ص٨٢].

ثامناً: أسماء وكنى الأشياء والأشخاص

قال ﷺ: «**اعتبروها بأسمائها وكنوها بكناها**». معنى (اعتبروها بأسمائها، أي اخرجوا تعبيرها من الاسم واجعلوه عبرة وقياساً، مثاله ما روى مسلم عن أنس قال: قال رسول الله ﷺ: «**رأيت ذات ليلة فيما يرى النائم كأني في دار عقبة بن رافع فأتينا برطب من رطب بن طاب فأولت أن الرفعة لنا في الدنيا والعاقبة في الآخرة وأن ديننا قد طاب**».. [٥، ج٤، ١٧٧٩]... **قوله: وكنوها بكناها** الكنى جمع كنية من كنوت عنه

وكنيت عنه إذا أوريت عنه بغيرها أراد مثلوها أمثالاً إذا عبرتموها وهي التي يضربها ملك الرؤيا للرجل في منامه ...كقولهم في تعبير النخل، إنها رجال ذوو أحساب من العرب، وفي الجوز إنها رجال من العجم؛ لأن النخل أكثر ما يكون في بلاد العرب والجوز أكثر ما يكون في بلاد العجم). [١٠، ج١، ص٢٧٩]. وفي الحديث «**للرؤيا كنى وأسماء فكنوها بكناها واعتبروها بأسمائها**» وفي حديث ابن سيرين كان يقول: إني أعتبر الحديث المعنى فيه أنه يعبر الرؤيا على الحديث ويعتبر به كما يعتبرها بالقرآن في تأويلها، مثل أن يعبر الغراب بالرجل الفاسق والضلع بالمرأة لأن النبي سمى الغراب فاسقاً وجعل المرأة كالضلع ونحو ذلك من الكنى). [١، ج٤، ص٥٣٠].

ويقول الزمخشري: (وفي معنى اعتبروها بأسمائها اجعلوا أسماء ما يرى في المنام عبرة وقياساً نحو أن ترى في المنام رجلاً يسمى سالماً فتؤوله بالسلامة أو فتحاً فتؤوله بالفرح وقوله والرؤيا لأول عابر نحو قوله ﷺ الرؤيا على رجل طائر). [٥٠، ج٥، ص٥٣٠].

تاسعاً: ما يخص الأجناس والأنواع

إذا رأى الرجل بعض ما يخص النساء فإن له تفسيراً سيئاً عكس لو كان للمرأة.

يقول ابن حجر: (ويؤخذ منه أن السوار وسائر آلات أنواع الحلي اللائقة بالنساء تعبر للرجال بما يسوؤهم ولا يسرهم) [٣، ج٨، ص٩٠].

بعض الرؤى لا تحتاج إلى تأويل

إن بعض الرؤى لا تحتاج إلى تأويل؛ لأنها واضحة فلا تؤول بالأقيسة أو بدلالات الألفاظ أو الأضداد كغيرها فتقع في اليقظة كما رآها صاحبها، وهذه لها شروط. يقول المناوي: (قال ابن بطال: بعض الرؤيات لا يحتاج إلى تفسير في النوم

فهو تفسيره في اليقظة) [١٥ ، ج٤ ؛ ٤٩]. ويقول القنوجي: (ربما طابقت الرؤيا مدلولها دون تأويل..) [١٩ ، ج٢ ، ص١٦٦].

المطلب الثاني: وقت تعبير الرؤيا

أفضل الأوقات لقص الرؤيا بعد صلاة الفجر لورود ذلك في السنة.

فعن سمرة بن جندب قال: (كان النبي ﷺ إذا صلى الصبح أقبل عليهم بوجهه فقال: هل رأى أحد منكم البارحة رؤيا). [٥ ، ج٤ ، ص١٧٨١].

وقد (قال ابن حجر.. إنه يسن قص الرؤيا بعد الصبح والانصراف من الصلاة وأخرج الطبراني والبيهقي في الدلائل كان عليه السلام إذا صلى الصبح قال: « هل رأى أحد منكم شيئاً» [٤٠ ، ج٨ ، ص٣٠٢ ؛ ٥١ ، ج١ ، ص١٧٢].

وقد بوب البخاري بذلك في صحيحه فقال: (باب: تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح). قال: كان رسول الله ﷺ يعني مما يكثر أن يقول لأصحابه: هل رأى أحد منكم من رؤيا، قال: فيقص عليه من شاء الله أن يقص، وإنه قال ذات غداة: إنه أتاني الليلة آتيان..) الحديث. [٤ ، ج٦ ، ص٢٥٨٣ ؛ ٥١ ، ج١ ، ص١٧٢].

وقال ابن حجر أيضاً: (قوله: باب تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح) فيه إشارة إلى ضعف ما أخرجه عبدالرزاق عن معمر عن سعيد بن عبدالرحمن عن بعض علمائهم قال: لا تقصص رؤياك على امرأة ولا تخبر بها حتى تطلع الشمس، وفيه إشارة إلى الرد على من قال من أن المستحب أن يكون تعبير الرؤيا من بعد طلوع الشمس إلى الرابعة ومن العصر إلى قبل المغرب، فإن الحديث دال على استحباب تعبيرها قبل طلوع الشمس... قال المهلب تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح أولى من غيره من الأوقات لحفظ صاحبها لها لقرب عهده بها وقبل ما يعرض له نسيانها، ولحضور ذهن العابر، وقلة شغله بالفكرة

فيما، يتعلق بمعاشه..). [٣، ج١٢، ص٤٣٩]. وقال أيضاً: (وليعرف الرائي ما يعرض له بسبب رؤياه فيستبشر بالخير ويحذر من الشر ويتأهب لذلك فربما كان في الرؤيا تحذير عن معصية فيكف عنها وربما كانت إنذاراً للأمر فيكون له مترقباً قال فهذه عدة فوائد لتعبير الرؤيا أول النهار). [٣، ج١٢، ص٤٤٥].

فتبين مما سبق أن أفضل الأوقات لتعبير الرؤيا هو بعد صلاة الفجر لأمور منها:

١ - عدم نسيان صاحبها لتفاصيلها.

٢ - للبركة، فقد قال ﷺ: (اللهم بارك لأمتي في بكورها) [٣٩، ج٣، ص٥١٧].

٣ - للاستبشار بها، أو الحذر منها.

المطلب الثالث: اختلاف حال الرائي

الناس مختلفون من حيث الأجناس والأنواع واللغات والأماكن والصلاح والفساد فيختلف التأويل تبعاً لذلك، فما يصلح لهذا لا يصلح لذلك. يقول القنوجي: (يختلف مأخذ التأويل بحسب الأشخاص وأحوالهم، ومنفعته البشرى بما يرد على الإنسان من خير والإنذار بما يتوقعه من شر والاطلاع على الحوادث في العالم قبل وقوعها). [١٩، ج٢، ص١٦٦]. فتعبير الرؤى علم كغيره من العلوم، لكنه يختلف عنها بعدم استقرار أصوله على كل الناس بل يختلف بحسب اختلافهم. وقال المناوي: (قال المسيحي الفيلسوف: لكل علم أصول لا تتغير وأقيسة مطردة لا تضطرب إلا تعبير الرؤيا فإنها تختلف باختلاف أحوال الناس وهيئاتهم وصناعتهم ومراتبهم ومقاصدهم ومللهم ونحلهم وعاداتهم، وينبغي كون المعبر مطلعاً على جميع العلوم، عارفاً بالأديان والملل والنحل والمراسم والعادات بين الأمم عارفاً بالأمثال والنوادر ومأخذ اشتقاق الألفاظ، فطنا ذكياً حسن الاستنباط. خبيراً بعلم الفراسة وكيفية الاستدلال من الهيئات الخلقية، حافظاً للأمور التي تختلف باختلاف تعبير

الرؤيا). [١٥ ، ج٤ ، ص٤٩]. فالرؤيا يختلف تعبيرها بحسب اختلاف الأجناس، فالصالح رؤياه كثيراً ما تصدق وتكون بشرى له عكس الطالح.

المطلب الرابع: ما يبدأ به المعبر

إن المعبر صاحب علم، فعليه أن يتسم بالأخلاق الحميدة والتي هي من صفات المعبر من بشاشة الوجه ولين القول، وأن يأخذ جانب اللين والرفق وحسن الألفاظ والتعابير، وأن يحتسب الأجر، وأن يبدأ بما بدأ به الرسول ﷺ والصحابة رضوان الله عليهم، فقد كان ﷺ : «يستقبل الناس بوجهه وكانت تعجبه الرؤيا فيقول: **هل رأى أحد منكم شيئاً** قال ابن زميل [الجهني] فقلت: أنا يا رسول الله، قال: خيراً تلقاه وشراً توقاه وخير لنا وشر على أعدائنا والحمد لله رب العالمين، اقصص رؤياك). [٤٠ ، ج٨، ص٣٠٢]، [٥١ ، ج١ ، ص١٧٢] ويذكر عن النبي ﷺ أنه قال: «**من عرضت عليه رؤيا فليقل لمن عرض عليه خيراً**». [٥٢ ، ج٢ ، ص٤٥٩]، ويذكر عنه أيضاً ﷺ أنه كان يقول للرائي قبل أن يعبرها له: «**خيراً رأيت ثم يعبرها**» [٥٢ ، ج٢، ص٤٥٩]، وقال ابن القيم: (كان أبو بكر الصديق إذا أراد أن يعبر رؤيا قال: إن صدقت رؤياك يكون كذا وكذا). [٥٢ ، ج٢ ، ص٤٦٠]. وقال ابن القيم أيضاً: (كان عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنه ـ إذا قصت عليه الرؤيا قال: اللهم إن كان خيراً فلنا وإن كان شراً فلعدونا). [٥٢ ، ج٢ ، ص٤٥٩]، وقال ابن حجر: (أن عمر كتب إلى أبي موسى إذا رأى أحدكم رؤيا فقصها على أخيه فليقل: خير لنا وشر لأعدائنا). (ورجاله ثقات ولكن سنده منقطع). [٣، ج١٢ ، ص٤٣٢].

وإذا كان فيها إنذار يخبره، لكن برفق ولطف ويختار الألفاظ المناسبة التي توصل المعنى وتخفف وقع التأويل على نفس الرائي.

(روي أن بعض الخلفاء قال لمعبر: إني رأيت جميع أسناني سقطت فقال: جميع أقارب مولانا أمير المؤمنين يموتون فتغير من ذلك واستدعى عابراً غيره وقص عليه الرؤيا. فقال: إن صدقت رؤيا مولاي أمير المؤمنين فإنه يكون أطول عمراً من أقاربه فأقبل عليه وأحسن إليه والمعنى واحد). [٤٥ ، ص٣٠].

ويقول ابن حجر: (لا بأس أن يخبره ليعد الصبر ويكون على أهبة من نزول الحادثة) [٤٨ ، ج٤ ، ص٤٥١٠].

المطلب الخامس: فوائد تعبير الرؤيا

لتأويل الرؤيا فوائد عديدة، منها:

١ ــ الاستبشار والفرح

بما تبشر به صاحبها من الخير في الدنيا والآخرة، قال ﷺ «ذهب النبوة وبقيت المبشرات». [٤٠ ، ج ٣، ص١٧٩ ؛ ٣٧ ، ج٢، ص١٢٨٣ ؛ ٩ ، ج ٦ ، ص٣٨١]. والهيثمي [٣٤، ج٧، ص١٧٣]. وقال: (رواه الطبراني والبزار ورجال الطبراني ثقات) وقال ابن حجر: [٣، ج١٢ ، ص٤٣٩]: (أخرجه أحمد وابن ماجه وصححه ابن خزيمة وابن حبان).

وقال ﷺ : «لم يبق من النبوة إلا المبشرات. قالوا: وما المبشرات؟ قال: الرؤيا الصالحة» [٤ ، ج٦ ، ص٢٥٦٤]، وقال ﷺ : «إن الرسالة والنبوة قد انقطعت ولا نبي ولا رسول بعدي إلا المبشرات». فقالوا: وما المبشرات يا رسول الله قال: «الرؤيا الصالحة يراها الرجل الصالح بنفسه أو ترى له». وقال الترمذي: (حسن صحيح غريب). [٣٩، ج٤ ، ص٥٣٣]، وهي: (جمع مبشرة اسم فاعل للمؤنث من البشر وهو إدخال السرور والفرح على المبشر، (والصالحة: أي الحسنة أو الصادقة). [٢٨، ج١٣ ، ص٢٤٥]،

ومعنى تُرى له (بضم التاء أي يراها له غيره "جزء من ستة وأربعين جزءاً من النبوة" ظاهر هذا مع الاستثناء أن الرؤيا نبوة وليس بمراد، لكن المراد تشبيه أمر الرؤيا بالنبوة؛ لأن جزء الشيء لا يستلزم ثبوت وصفه كمن قال: أشهد أن لا إله إلا الله رافعاً صوته لا يسمى مؤذناً ولا يقال: إنه أذن وإن كان جزءاً من الأذان...) [٤٨، ج٤، ص٤٥١].

٢ ــ الإنذار

فقد تنذر الرؤيا بوقوع بلاء للرائي أو غيره فيستعد ويجتهد بالدعاء وفعل الخيرات ليندفع عنه شرها.

يقول ابن حجر (وربما كانت إنذاراً لأمر فيعد الصبر له فيكون مترقباً على أهبة من نزل الحادثة). [٣، ج١٢، ص٤٣٢].

٣ ــ التحذير من المعاصي

وقد يكون صاحبها ممن يرتكب المعاصي أو يوشك أن يقع بها.

يقول ابن حجر: (إذا عبرت الرؤيا لمن شاهدها فإنه يستبشر بالخير ويحذر من الشر ويتأهب لذلك فربما كان فيها تحذير من معصية فيكف عنها. [٣، ج٢، ص٤٣٢].

هل لوقوع تأويل الرؤيا وقت محدد؟

ليس له وقت محدد فإن رؤيا يوسف ـ عليه السلام ـ قد تحققت بعد أربعين سنة. [١، ج١٣، ص٦٩].

الخاتمة

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات. أما بعد:

فإن أهم النتائج هي:

- أن أنواع الرؤيا ثلاثة هي: من الله ، ومن الشيطان، وحديث النفس.
- وأن للرؤيا الحسنة آدابًا وكذلك السيئة على المسلم التقيد بها.

▪ وأن معبر الرؤيا يجب أن يكون محسناً، وعالماً، وناصحاً، وذكياً، وذا رأي، وحبيباً، ولبيباً، ومتأنياً لا يتعجل بتأويلها.

▪ أن تعبير الرؤيا يختلف باختلاف الناس وأحوالهم.

▪ أن أفضل أوقات تعبيرها بعد صلاة الفجر.

▪ أن لتعبير الرؤيا فوائد، منها: الاستبشار ، والإنذار ، والتحذير.

والحمد لله رب العالمين وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المراجع

[١] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٢] القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن* . ط٢. القاهرة: دار الشعب، ١٣٧٢هـ.

[٣] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري*. بيروت: دار المعرفة ، ١٣٧٩هـ.

[٤] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*. ط٣. بيروت: دار ابن كثير، اليمامة، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

[٥] القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم* . بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

[٦] الطبراني، سليمان بن أحمد. *المعجم الأوسط*. د.م: دار الحرمين، ١٤١٥هـ.

[٧] ابن القيم، محمد بن أبي بكر *الروح*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٥ - ١٩٧٥م.

[٨] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. *مجموع الفتاوى*. مصور من الطبعة الأولى. تحقيق: عبدالرحمن بن قاسم.

[٩] الشيباني، أحمد بن حنبل. *المسند*. مصر: مؤسسة قرطبة، د.ت.

[١٠] السيوطي، جلال الدين . شرح سنن *ابن ماجه* . كراتشي: قديمي كتب خانة، د.ت.

[١١] العنبري، خالد بن علي. *كيف تعبر رؤياك في ضوء الكتاب والسنة*. ط٧. الرياض: مؤسسة الجريسي، ١٤١٢هـ.

[١٢] المتقي، علاء الدين علي. *كنز العمال* . بيروت: مؤسسة الرسالة، د. ت.
[١٣] الجرجاني، علي بن محمد بن علي . *التعريفات*. ط ١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٥هـ.
[١٤] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ.
[١٥] المناوي، عبدالرؤوف. *فيض القدير*. ط١. مصر: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٥٦هـ.
[١٦] الطبري، محمد بن جرير بن يزيد . *جامع البيان*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ.
[١٧] ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. *الصواعق المرسلة*. ط٣. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.
[١٨] أبو السعود، محمد العمادي. *إرشاد العقل السليم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
[١٩] القنوجي، صديق بن حسن. *أبجد العلوم*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م.
[٢٠] الألوسي، محمود أبو الفضل . *روح المعاني*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
[٢١] المباركفوري، محمد بن عبدالرحمن. *تحفة الأحوذي*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٨٣هـ.
[٢٢] الفيروز آبادي، محمود بن يعقوب. *القاموس المحيط*. بيروت: دار الجيل، د.ت.
[٢٣] السيوطي، جلال الدين؛ والمحلي، جلال الدين . *تفسير الجلالين*. ط٧. بيروت: مكتبة الرشد، د.ت.
[٢٤] الرازي، محمد بن أبي بكر. *مختار الصحاح*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.
[٢٥] البغوي، الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٧هـ.
[٢٦] ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي. *زاد المسير*. ط٣. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.
[٢٧] الفيومي، أحمد بن محمد . *المصباح المنير*. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.
[٢٨] أبو الطيب، محمد شمس الحق . *عون المعبود*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

[٢٩] الفراهيدي، أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد. *العين*: دار مكتبة الهلال، د.ت.
[٣٠] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. جلاء *الأفهام*. الكويت: دار العروبة، ١٤٠٧هـ.
[٣١] الهائم، أحمد بن محمد. *التبيان في غريب القرآن*. ط١، طنطا: دار الصحابة للتراث، ١٩٩٢م.
[٣٢] النووي، أبو زكريا، يحيى بن شرف. شرح *صحيح مسلم*. ط ٢. بيروت: إحياء التراث، ١٣٩٢هـ.
[٣٣] ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد. *صحيح ابن حبان*. ط ٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ.
[٣٤] الهيثمي، علي بن أبي بكر. *مجمع الزوائد*. القاهرة، بيروت: دار الريان، دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.
[٣٥] النيسابوري، محمد بن عبدالله. *المستدرك على الصحيحين*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.
[٣٦] الدارمي، عبدالله بن عبدالرحمن. *سنن الدارمي*. ط١، *بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ*.
[٣٧] ابن ماجه، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. بيروت: دار الفكر، د.ت.
[٣٨] ابن أبي شيبة، أبو بكر عبدالله. *المصنف*، ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ.
[٣٩] الترمذي، أبو عيسى، محمد بن عيسى. *الجامع الصحيح*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
[٤٠] الطبراني، سليمان بن أحمد. *المعجم الكبير*. ط٢. بغداد: مكتبة العلوم والحكم، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٣م.
[٤١] أبو المحاسن، يوسف بن موسى الحنفي. *معتصر المختصر*. بيروت والقاهرة: عالم الكتب، مكتبة المتنبي، د.ت.
[٤٢] السجستاني، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. بيروت: دار الفكر، د. ت.
[٤٣] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *حاشية ابن القيم*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.
[٤٤] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *إعلام الموقعين*. بيروت: دار الجيل، ١٩٧٣م.
[٤٥] فريد، أحمد. *تعجيل السقيا في تعبير الرؤيا*. د.م: دار الدعوة السلفية، ١٩٩٠م.

[٤٦] ابن القيم، محمد بن أبي بكر . *نقد المنقول*. ط١. بيروت: دار القادري، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م.

[٤٧] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *المنار المنيف*. ط٢. تحقيق: أبو غدة. حلب: مكتبة المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٣هـ.

[٤٨] الزرقاني، محمد بن عبدالباقي. *شرح الزرقاني على الموطأ*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[٤٩] ابن حزم، علي بن أحمد. *الأحكام*. القاهرة: دار الحديث، ١٤٠٤هـ.

[٥٠] الزمخشري، محمود بن عمر. *الفائق*. ط٢. د.م: دار المعرفة.

[٥١] السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر. *الجامع الصغير*. جدة: دار طائر العلم، د.ت.

[٥٢] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *زاد المعاد*. ط١٤. بيروت، الكويت، مؤسسة الرسالة، مكتبة المنار الإسلامية، ١٤١٧هـ - ١٩٨٦م.

Dreams and their Guidelines of Interpretation in the Light of Quran and Sunnah

Munirah Mohmmed Al-Mutlaq
Assistant Profession , Section of Islamic Studies
College of Education for Literary Sections

Abstract.

- The meaning of dream is what you see while you are sleeping.
- There are three kinds of dreams, as evidenced in Sunna: virtuous dream, simple dream and self imagiation.
- There are rules for good dream, some of which are.
  - To inform only the people you like about it.
  - To regoice on it.
  - To thank God for it.
- Rules of bad dream:
  - Spit three times at your left side.
  - Seek protection by God of its evil and the devil three times.
  - Turn over to the other side and do not tell anybody about it.
  - pray and read the seat (throne) verse.
- The meaning of interpreting or explaining a knowledgeable dream is to gind out what it could mean.
- The interpreter should be: kind, sincere, intelligent, likable, careful and smart.
- The sources of interpreting a dream are the Holy Book (Quraan) Sunna, poems, proverbs, wisdoms, analogy and oppositions.
- The best time for interpreting a dream is after Fajr prayer.
- Dream interpreting varies from person to person.
- The interpreter should stant with Apressing good he should not tell the person of any bad news unless he want to warn him and telling him to take care of himself.
- There benefit of interpreting a dream some of which are.
  - Take the most hopeful view of life .
  - Warning.
  - Warning at sins.
- Interpretion of a dream may take place. after. Long time as of what happend to Yousef peace be upon him, His dream materialized forty years later.



مجلة جامعة الملك سعود، ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٥٩- ٤٩١ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)

ضوابط أهل الجرح والتعديل في تقديم الرواة بعضهم على بعض

عبدالعزيز أحمد الجاسم

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٨/١٠/١٤٢٤هـ، وقبل للنشر في ١١/٩/١٤٢٥هـ)

ملخص البحث. الهدف من هذا البحث إبراز بعض الضوابط، في تقديم الرواة بعضهم على بعض عندما يختلفون في الوقف، والرفع، أو في الإرسال، والاتصال، وغير ذلك. وهذه الضوابط، لاحظها أئمة الحديث، كالإمام عبد الرحمن المهدي، ويحيى بن سعيد القطان، وأحمد بن حنبل، وابن معين، وأبي حاتم، وغيرهم من الأئمة. وهذه الضوابط كانت متنوعة، منها ما يرجع إلى الاختلاف بين الرواة، فإن كانوا في درجة واحدة؛ فيكون الكتاب هو الحكم. ومنها ما يرجع إلى الراوي نفسه، فمرة يروي الحديث مرفوعاً، ومرة يرويه موقوفاً، أو يتفرد بأحاديث، وقد بينت حكم العلماء في ذلك كله.

ومنها ما يرجع إلى المقارنة بين رواية الراوي الثقة الحجة وبين رواية غيره، بحيث تكون رواية هذا الثقة هي الأصل، فتعرض عليها رواية الرواة الآخرين.

ومنها ما يرجع إلى الراوي نفسه! متى يكون حديثه صحيحاً؟ ومتى يكون غير صحيح؟ ومنها ما يرجع إلى إمكان اللقاء بين التلميذ والشيخ، فمن خلال كلام الأئمة في هذا الضابط، وفي غيره من الضوابط، تبين لكل منصف عبقرية هؤلاء الأئمة، وأنهم أمناء على السنة النبوية.

المقدمـــــــــة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ، ونستهديه ، ونستغفره ، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ، ومن سيئات أعمالنا ، من يهد الله فلا مضل له ، ومن يضلل فلا هادي له ، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله ، صلوات الله وسلامه عليه.

أما بعد :

فإن الأئمة من أهل الحديث قد بذلوا جهداً كبيراً في خدمة السنة النبوية ، رواية ودراية ، وهذا أمر مسلّم لا جدال فيه. ومن هذه الجهود معرفة الرواة جملة وتفصيلاً ، إذ كانوا يعرفون درجة حفظ الراوي ، وعدد مروياته ، وشيوخه ، ومن روى عنه ، ورحلاته ، وعدالته ، وكل ما يتعلق به من حيث قبول روايته أو ردُّها.

كما أنهم جعلوا من خلال دراستهم للرواة ضوابط وقواعد ، كانوا يلحظونها عند اختلاف الرواة ، من حيث الرفع والوقف ، والاتصال والانقطاع ، وغير ذلك من أنواع الاختلاف بين الرواة. وهذا البحث المتواضع يلقي الضوء على هذه الضوابط ، التي جمعتها من خلال كلام أئمة الجرح والتعديل - كالإمام عبد الرحمن بن مهدي ، ويحيى ابن سعيد القطان ، وأحمد بن حنبل ، والبخاري ، وأبي حاتم ، وغيرهم - على الرواة.

وذكرت ستة ضوابط ، وهي ضوابط كلية ، مؤيدة بكلام الأئمة الذين أصّلوا وقعدوا هذا العلم ، واعتمدوها في حكمهم على الرواة.

أما منهجي في هذا البحث فهو يقوم على تتبع كلام الأئمة ، من المصادر الأولى ، ثم استنتاج الضابط من ذلك.

وجعلت كل ضابط في مبحث خاص به ؛ وذلك من أجل إبرازه ؛ لكي تظهر أهمية كل ضابط على حدة.

وهــذه الضوابط التـي ذكرتها ليست كلها التي كان يمشي عليها الأئمة، بل يمكـن أن توجد هناك قواعد أخرى، وذلك بالتتبع والاستقراء، لكلام الأئمة المتقدمين.

وهـذه الضـوابط التــي دونتهـا في هـــذه الصـفحات لم تفـرد بباب مستقل، مثـل الأبحاث الأخرى، في علوم الحديث. وإنما استخرجتها من كـلام أهــل الجرح والتعـديل، كمـــا أن هذه الضوابط يعرف بها التمييز بين اختلاف الرواة، وفيهـا مـا يبين مـدى إمكـان رواية الراوي عمن روى عنه.

فهي ضوابط تســاعد مــن يبحث في معرفة العلـل، ومعرفـة تقـديم الـرواة بعضـهم على بعض عند اختلافهم.

وقد جعلـت هـذا البحـث في تمهيـد وستة مباحـث وخاتمة. بينـت في التمهيـد جهـود السلف في خدمة السنة النبوية، ودقتهم المتناهية، في أحكامهم.

أمـا المبحـث الأول: تنــاول الـرواة الـذين يكونـون في درجـة واحـدة لكـن أحـدهم يحدث من كتــاب، وآخر مـن حفظـه، فقـدموا صـاحب الكتـاب على ذاك الـراوي الـذي يحدث من حفظه، وأيدت ذلك بأمثلة من المصادر الأولى ثم بينـت أهمية الكتـاب بشـكل عام.

وأمـا المبحـث الثـاني: فقـد تنـاول الموازنـة بـين الـرواة، إذ وازن العلمـاء بـين روايـة الإمام الحافظ الحجة وبين رواية غيره، ففي المقارنـة تظهـر العلـل. وبينـت حـرص العلمـاء على سماع الحديث من عدة أوجه؛ وذلك من أجل أن يكتشفوا الوهم، والخطأ.

وأما المبحث الثالث: فقـد تنـاول بيـان مراتـب الرواة، وذكـرت ملحقاً يوضـح تلـك المراتب.

وأمـا المبحـث الرابـع: فقد تنـاول الرواة الذين يكون حديثهم صحيحاً مرة، وضعيفاً مرة أخرى، مع ذكر الحالات والأمثلة لكل حالة.

وأما المبحث الخامس: فقد تناول تفرد الرواة ومتى يقبل التفرد من الراوي، ومتى يرد، مؤيداً ذلك بكلام أئمة هذا الشأن.

وأما المبحث السادس: فقد تناول قضية قلما ينتبه لها الباحثون، وهي متى يحكم بإمكان رواية الراوي عمّن روى عنه، ومتى لا يمكن، مع ضرب الأمثلة على ذلك من كلام الأئمة.

المبحث الأول

إذا اختلف الرواة وكانوا في درجة واحدة، قُدّم مَنْ كان يحدّث من كتاب على غيره. وهذا ما ذهب إليه الإمام أحمد بن حنبل[1] [١ ، ص١٩٢] وغيرُه من أئمة النقد.

قال ابن أبي حاتم: سئل أبي عن هَمّام وأَبَان العطّار،[2] مَنْ تقدم منهما؟

قال: "همام أحبّ إليّ، ما حدّث من كتابه، وإذا حدّث من حفظه فهما متقاربان في الحفظ والغلط." [٣ ، جـ٩ ص١٠٩].

ومن أجل ذلك جعل الإمام أحمد ـ رحمه الله تعالى ـ من حدّث عن همام آخر عمره، أجود ممن حدّث عنه أولاً.

قال رحمه الله: " ومن سمع بآخره فهو أجود؛ لأن هماماً كان في آخر عمره أصابته زمانة[3]، فكان يقرب عهده بالكتاب، فقلَّ ما كان يخطئ". [٥ ، جـ١ ، ص١٣٨].

---

١ إذ قدّم الإمام أحمد عبد الرحمن بن مهدي على وكيع بن الجراح عندما اختلفا في حديث؛ لأن ابن مهدي أقرب عهداً بالكتاب.

٢ هو همام بن يحيى بن دينار العَوْذي البصري، ثقة ربما وهم توفي سنة ١٦٤ هـ أو١٦٥هـ. [٢ ، ص٥٧٤ ترجمة٧٣١٩].

وأما أبان: هو ابن يزيد العطّار البصري، ثقة له أفراد، توفي سنة ١٦٠ هـ. [٢ ، ص٨٧ ، ترجمة١٤٣].

٣ الزّمانة: العاهة، يقال: زَمِنَ يَزْمَن زَمَناً وزُمْنَة وزَمَانَة. [٤ ، جـ١٣ ، ص١٩٩].

ومن الرواة الذين قدمهم أبو حاتم، بسبب الكتاب، عُقيل بن خالد الأيلي، قدمه على معمر بن راشد. قال ابن أبي حاتم: سئل أبي عن عُقيل ومعمر[٤] أيهما أثبت؟ فقال: عُقيل أثبت، كان صاحب كتاب، وكان الزهري يكون بأيلة[٥]، وللزهري هناك ضَيْعةٌ، يكتب عنه هناك. [٣، جـ٧، ص٤٣، ترجمة٣٤٢].

ولأهمية هذا الضابط فقد كانوا يحتكمون إليه عند الاختلاف، كما كان أهل البصرة يفعلون ذلك.

قال الإمام مسلم: "حدثنا الحُلواني[٦] قال سمعت يزيد بن هارون، يقول: أدركت البصرة، وإذا اختلفوا في حديث نطقوا بكتاب عبد الوارث." [٨، ص ١٣١]. وهذا الإمام يحيى بن سعيد القطان المتوفى سنة ٢٩٨هـ، كان يعترض على همام في كثيرٍ من حديثه، لكنه عندما طالع كتاب معاذ بن هشام، وجد حديث همام، يوافق كتاب معاذ، فحينئذ كف عن الاعتراض.

قال عفان[٧]: "كان يحيى بن سعيد يعترض على همام، في كثير من حديثه، فلما قدِم معاذ بن هشام نظرنا في كتبه فوجدناه يوافق هماماً في كثير مما كان يحيى ينكره عليه، فكفّ يحيى بعدُ عنه". [٣، جـ ٩، ص١٠٨].

---

٤ عقيل، بضم العين: ثقة ثبت، توفي سنة ١٤٤هـ على الصحيح. [٢، ص٢٩٦، ترجمة ٤٦٦٥]. وأما معمر فهو أبو عروة البصري، نزيل اليمن، ثقة ثبت فاضل إلا أن في روايته عن ثابت والأعمش وهشام ابن عروة شيئاً، وكذا فيما حدّث به بالبصرة، توفي سنة١٥٤هـ. [٢، ص ٥٤١، ترجمة ٦٨٠٩].

٥ مدينة على ساحل بحر القلزم مما يلي الشام - ويسمى الآن البحر الأحمر - وقيل: هي آخر الحجاز وأول الشام، وقيل غير ذلك. [٦، جـ١، ص٢٩٢].

٦ الحلواني: قال ابن الأثير: "بضم الحاء المهملة، وسكون اللام، وبعدها واو، وفي آخرها نون، هذه النسبة إلى مدينة حلوان". [٧، جـ١، ص٣٨٠]

٧ هو عفان بن مسلم أبو عثمان الصفار، ثقة، ثبت. قال ابن المديني: كان إذا شك في حرف من الحديث تركه، ربما وهم. [٢، ص٣٩٣، ترجمة ٤٦٢٥].

وهذا يعطينا دلالة واضحة على أهمية هذا الضابط الذي كانوا يلاحظونه عندما يشكّون في حديث راوٍ ما. وقد كان غير واحد من أئمة الجرح والتعديل يمشون على هذا الضابط ، فمنهم :

يحيى بن معين المتوفى سنة ٢٣٣هـ، إذ حكم على حديث بأنه لا أصل له ؛ لأنه غير موجود في كتاب مَنْ حدّث به. قال ابن أبي حاتم سمعت أبي يقول: " سألت يحيى بن معين، وقلت له : حدثنا أحمد بن حنبل بحديث إسحاق الأزرق عن شَريك عن بيان عن قيس عن المغيرة بن شعبة عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: " أَبْرِدوا بالظهر."

وذكرته للحسن بن شاذان الواسطي فحدثنا به، وحدثنا أيضاً عن إسحاق عن شَريك عن عُمَارة بن القعقاع عن أبي زرعة عن أبي هريرة عن النبي - صلى الله عليه وسلم - الذي أنكره يحيى؟

قال: هو عندي صحيح ، وحدثنا به أحمد بن حنبل - رحمه الله تعالى - بالحديثين جميعاً عن إسحاق الأزرق. قلت لأبي: فما بالُ يحيى نَظَر في كتاب إسحاق فلم يجده؟

قال: كيف! أَنَظَرَ في كُتبه كلّه؟ إنما نظر في بعض، وربما كان في موضعٍ آخر". [٩ ، جـ ١ ، ص ص١٣٦ - ١٣٧] قلت لم يُنكر أبو حاتم - رحمه الله - على يحيى بن معين، لاستعماله الضابط الذي مشى عليه، وإنما اعتبر الحديث صحيحاً ؛ لأن يحيى لم ينظر في جميع كتب ابن إسحاق ؛ إذ قد يكون موجوداً في البعض الذي لم يبحث فيه.

وقد استخدم أبو حاتم – رحمه الله – هذا الضابط، كما مر بنا. ومن مميزات الكتاب أن صاحبه إذا تغير حفظه لسببٍ ما، فإن كتبه تبقى صحيحة، ولا تتأثر بفقد ذاكرته، أو فقد بصره، بل تبقى صحيحة يحتج بها.

قال أبو حاتم الرازي المتوفى سنة ٢٧٧هـ: "كان ـ أي إسحاق بن محمد بن إسماعيل الفَرْوي[٨] ـ صدوقاً، ولكنه ذهب بصره، فربما لقن الحديث، وكتبه صحيحة". [٣، جـ٢، ص٢٣٣] وقال أبو زرعة الرازي المتوفى سنة ٢٦٤هـ: "حفص بن غياث ـ هو النخعي الكوفي ـ ساء حفظه بعدما استقضي، فمن كتب عنه من كتابه فهو صالح، وإلا فهو كذا". [٣، جـ٣، ص٢٨٦].

قال السهمي: سألت أبا الحسن الدارقطني عن أبي بحر محمد بن الحسن بن كوثر البَرْبَهاري[٩]، فقال: كان له أصل صحيح، وسماع صحيح، وأصل ردي، فحدث بذا وبذاك فأفسده" [١٠، ص ص١٢٨ ـ ١٢٩، ترجمة ١٠٤؛ وانظر ١١، جـ ٣، ص٥١٩، ترجمة ٧٤٠٣].

أي أفسد حديثه لأنه اختلط، ولم يمكن تمييزه. فمن خلال هذه النصوص من أئمة النقد يتبين لنا أن الكتب لا تتغير باختلاط أصحابها، أو بموتهم، بل تبقى صحيحة يحتج بها.

المبحث الثاني

من الضوابط التي كان أهل الجرح والتعديل يطبقونها في معرفة ضبط الراوي الموازنةُ بين مروياتهم. فيجعلون حديث الإمام الحافظ المشهود له بالحفظ، والإتقان، أصلاً يقارن به رواية غيره. أما الأئمة الذين يكونون حجة على غيرهم، وأن من خالفهم أثّرت فيه المخالفة فقد نصّ العلماء عليهم، وبينوهم. قال أبو عمرو بن خلّاد:

---

٨ قال ابن الأثير: "بفتح الفاء، وسكون الراء، وفي آخرها واو، هذه النسبة إلى الجد" [٧، جـ ٢، ص٤٢٦].

٩ قال ابن الأثير: "بفتح الباء الموحدة، والراء المهملة، وفتح الباء الثانية، والراء أيضاً بعد الهاء والألف، هذه النسبة إلى بربهار، وهي الأدوية التي تجلب من الهند يقال لها: البربهار، ومن يجلبها يقال له: البربهاري" [٧، جـ١، ص ١٣٣].

" ذُكر يوماً عند عبد الرحمن بن مهدي : الرجل يحدّث فيكون حجة يحتج به على غيره في الحديث ! فقال : "أيوبُ حجة أهل البصرة[١٠] ، ومنصور بن المعتمر حجةُ أهل الكوفة[١١] ، والأوزاعيّ حجة أهل الشام[١٢] ، وعمرو بن دينار حجة أهل مكة[١٣] ، ومالك بن أنس[١٤] حجة أهل المدينة [١٢ ، جـ١ ، ص٣٨٥] .

وقال أيضاً :

" أئمة الناس في زمانهم أربعة : حماد بن زيد بالبصرة ، وسفيان بالكوفة ، ومالك بالحجاز ، والأوزاعي بالشام" [١٢ ، جـ١ ، ص٢٨٧] .

قال الباجي : يعني في الحديث والعلم .

قال الباجي : " وقد ترك الليث[١٥] بمصر ، وترك جماعة غير هؤلاء " [١٢ ، جـ١ ، ص ٢٨٧]

---

١٠ هو أيوب بن أبي تميمة كيسان السختياني ، أبو بكر البصري ، ثقة ثبت حجة ، من كبار الفقهاء العباد ، توفي سنة ١٣١ هـ [٢ ، ص١١٧ ، ترجمة ٦٠٥].

١١ هو منصور بن المعتمر بن عبد الله السلمي ، أبو عتاب ، الكوفي ، ثقة ثبت ، وكان لا يدلس ، من طبقة الأعمش ، توفي سنة ١٣٢هـ [٢ ، ص٥٤٧ ، ترجمة ٦٩٠٨٤].

١٢ هو عبد الرحمن بن عمرو بن أبي الأوزاعي ، أبو عمرو ، الفقيه ، ثقة جليل ، توفي سنة ١٥٧هـ [٢ ، ص٣٤٥ ، ترجمة ٦٩٠٨].

١٣ هو عمرو بن دينار المكي ، أبو محمد الأثرم ، الجمحي ، مولاهم ، ثقة ثبت ، توفي سنة ١٢٦هـ [٢ ، ص٤٢١ ، ترجمة٥٠٢٤].

١٤ هو مالك بن أنس بن مالك بن أبي عامر بن عمرو الأصبحي ، أبو عبد الله ، المدني ، الفقيه ، إمام دار الهجرة ، رأس المتقنين ، وكبير المتثبتين .[٢ ، ص٥١٦ ،ترجمة ٦٤٢٥] .

١٥ هو الليث بن سعد بن عبد الرحمن الفهمي ، أبو الحارث المصري ، ثقة ثبت فقيه ، إمام مشهور ، توفي سنة ١٧٥ هـ [٢ ، ص٤٦٤ ، ترجمة ٥٦٨٤].

قلت: إن الأئمة الحفـــاظ كثيرون ولله الحمد، وإنما أذكر في هـــذا المبحث أسماء بعضهم كنماذج وإلا لو تتبعتهم لكانوا كثيرين جداً.

قال الإمام الحافظ سفيان الثوري : " دخلت البصرة فلم أر فيها مثل أربعة : أيوب السختياني، وعبد الله بن عون [16]، ويونس بن عبيد [17]، وسليمان التيمي [18]" [١٢، جـ ١، ص٣٨٦].

وقال مرة : " حفاظ البصرة ثلاثة : سليمان التيمي، وعاصم الأحول، وداود بن أبي هند، وكان عاصم أعظمهم ".

قلت : لا يريد الإمام سفيان الثوري، أنه لا يوجد في البصرة، سوى هؤلاء، إنما يريد من ذلك، معنى مخصوصا، أو كان ذلك جواباً لسؤال.

قال الإمام الباجي ـ بعدما ذكر كلام سفيان المتقدم ـ : " ولا شك أنه أراد في حديث مخصوص، أو معنى مخصوص، فإنه قد كان بالبصرة أيوب السختياني، ويونس بن عبيد الله، وعبد الله بن عون، وسعيد بن أبي عروبة، وغيرهم، ممن هم أحفظ في الجملة، وأتقن من عاصم"[١٢ ، جـ١ ، ص٢٨٦].

---

١٦ هو عبد الله بن أرطبان ، أبو عون البصري ، ثقة ثبت فاضل من أقران أيوب في العلم والعمل والسن، توفي سنة ١٥٠ هـ. [٢ ، ص ٣١٧ ، ترجمة ٣٥١٩].

١٧ هو يونس بن عبيد بن دينار العبدي ، أبو العبيد البصري ، ثقة ثبت فاضل ورع، توفي سنة ١٣٩هـ.[٢ ص٦١٣ ، ترجمة ٧٩٠٩].

١٨ هو سليمان بن طرخان التيمي ، أبو المعتمر البصري ، نزل في تيم فنسب إليهم، ثقة عابد ، توفي سنة ١٤٣هـ [٢ ، ص٢٥٢، ترجمة ٢٥٧٥].

وقال أيضاً: " حفاظ الناس أربعة : يحيى بن سعيد الأنصاري [١٩]، و إسماعيل بن أبي خالد [٢٠]، وعبد الملك بن أبي سليمان، وعاصم الأحول" [٨، ص ١٣٠].

وجاء عند الباجي "هشام الدستوائي" بدل "عبد الملك" . [١٢ ، جـ ١ ، ص٢٨٦] .

قلت : وهو الصواب ، إذ "عبد الملك" صدوق له أوهام ، كما قال الحافظ ابن حجر [٢١] ، أما "هشام" فهو ثقة ثبت ، كما في التقريب. [٢ ، ص٥٧٣ ، ترقيم ٧٢٩٩].

فالمراد من كلام هذين الإمامين ، وغيرهما ، أن رواية أي راوٍ ، تقارن برواية أمثال هؤلاء الحفاظ، فإن وافقت كان ضابطاً ، وإلا فلا.

كما أن الحفاظ الذين ذكرهم ، ابن مهدي ، وسفيان ، ليسوا وحدهم هم الحفاظ بل هناك حفاظ غيرهم كثير، وإنما اقتصروا على هؤلاء ، على حسب اجتهادهم ، أو لأمرٍ ما .[١٢ ،جـ١ ، ص ص ١٨٦ ، ١٨٧] .

روى الإمام مسلم بسنده ، عن حماد بن زيد ، أنه قال : " كان ابن عون يسألني : كيف قال أيوب؟ فأخبره ! فإن كان خالفه ، ترك ابن عون ذاك الحديث .

فأقول له : لم تتركه ؟

فيقول : إن أيوب ، كان أعلمنا ، بالحديث . " [٨ ، ص١٣١] .

وقال الإمام مسلم أيضاً : "حدثنا حجاج بن الشاعر قال: سمعت أبا أسامة ، يقول: اختلف الأعمش [٢٢] ، و طلحة ، في حديث .

---

١٩ هو يحيى بن سعيد بن قيس الأنصاري المدني ، أبو سعيد القاضي ، ثقة ثبت ، توفي سنة ١٤٤هـ أو بعدها . [٢ ، ص٥٩١ ، ترجمة ٧٥٥٩].

٢٠ هو إسماعيل بن أبي خالد الأحمسي ، مولاهم البجلي ، ثقة ثبت ، توفي سنة ١٤٦هـ. [٢ ،ص١٠٧ ، ترجمة ٤٣٨].

٢١ انظر [٢ ، ص٥٧٣ ، ترجمة ٧٢٩٩].

٢٢ هو سليمان بن مهران الأسدي الكاهلي ، أبو محمد الكوفي ، ثقة حافظ عارف بالقراءات، ورع لكنه يدلس، توفي سنة ١٤٧ أو ٤٨هـ . [٢ ، ص٢٥٤ ، ترجمة ٢٦١٥].

فقال للأعمش: أرأيتَ لو كنتَ سمعته سبعاً، وسمعتُه مرة، أيّنا كان أحفظ ؟ قال : أنت ". [٨، ص٣١] .

قلت : هكذا يكون الإنصاف بين أهل العلم، فلا ينبغي لأحد، أن يدعي الصواب حليفه، وغيره هو المخطئ .

ولأهمية هذا الضابط، قال الإمام الحافظ أيوب السختياني: " إذا أردت أن تعرف خطأ معلمك فجالسْ غيره "[١٢ ، جـ ١ ، ص٣٨٧] .

ففي المجالسة، يكتشف الناقد، حقيقة الرواة، بكل يسر، و سهولة، وسأوضح هذا الضابط، بمثال واحد، وفيه سيتضح كيف يكون الاختلاف، بين أهل النقد، في الراوي.

فمثلاً أن " زَمْعَة بن صالح " أو " محمد بن إسحاق "، إذا حدث أحدهما عن الزهري، ثم حدث " مالك " أو " سفيان "، أو " معمر "، وأشباههم من الحفاظ المتقنين من أصحاب الزهري، فإن اتفقوا على خلاف ما حدث " زمعة "، أو خالفه أحدهم، وكثرت المخالفة، ففي هذه الحالة، يحكم بضعفه .

فإن انضاف إلى ذلك، تفرده، بالأحاديث المناكير، عن مثل الزهري، وكثر ذلك منه، حكم عليه بقولهم : " منكر الحديث "، أو " متروك الحديث ". أما إذا تبين تعمده، فحينئذ يحكم عليه بالكذب.

وإذا رأينا الراوي لا يخالف هؤلاء الحفاظ، ولا يخرج حديثه، عن حديثهم، فحينئذ يحكم بصدقه، وصحة حديثه .

فهذان الأمران لا يختلف فيهما أهل الجرح والتعديل إن وجد في الراوي أحدهما، أما من وجدت منه الموافقة للحفاظ، والمخالفة لهم، فحينئذ يكون الترجيح فيه، وذلك على حسب كثرة أحد الأمرين - الموافقة والمخالفة - منه .

فهذا القسم هو الذي اختلف فيه اجتهاد أهل الجرح والتعديل، فيوثقه يحيى القطان، ويضعفه ابن مهدي، أو يوثقه شعبة، ويجرحه مالك، وكذلك سائر من تكلم في الجرح والتعديل، فإن خلافهم سببه هذا الوجه [١٢ ، جـ١ ، ص ص٢٨٠ ، ٢٨١].

ومما يدلنا على أهمية هذا الضابط، عند أهل الجرح والتعديل، أن الإمام الناقد كان حريصا كل الحرص على سماع الحديث الواحد؛ من عدة أشخاص وذلك من أجل أن يكتشف صاحب الغلط.

قال أبو حاتم البستي : " سمعت محمد بن إبراهيم يقول : " جاء يحيى بن معين إلى عفان - هو ابن مسلم - ليسمع منه كتب حماد بن سلمةَ .

فقال له : ما سمعته من أحد ؟

فقال : نعم ! حدثني سبعة عشر نفسا عن حماد بن سلمة .

فقال : والله ! لا حدثتك .

فقال : إنما هو درهم [٢٣] ، وأنحدر به إلى البصرة، وأسمع من التبوذكي !

فقال : شأنك .

فانحدر إلى البصرة، وجاء إلى موسى بن إسماعيل - هو التبوذكي - .

فقال له موسى : لم تسمع هذه الكتب من أحد ؟

قال : سمعتها على الوجه من سبعة عشر نفسا، وأنت الثامن عشر .

---

٢٣ أثبت محقق الكتاب كلمة " وهم " بدل من كلمة " درهم " ثم قال : (في النسختين " درهم " بدل " وهم "، وقد رجح محقق الهندية ما أثبتناه وهو الصواب) .

قلت: بل الصواب ما جاء في النسختين" درهم"، وجاء عند الباجي" درهم" على الصواب.[١٢، جـ١ ص٢٨١].

والمراد من كلام ابن معين: أن درهماً يوصله إلى البصرة؛ ليسمع من التبوذكي حديث حماد بن سلمة، وذلك بأن يستأجر بهذا الدرهم من يوصله إليها.

فقال : وماذا تصنع بهذا ؟

فقال : إن حماد بن سلمة كان يخطئ ، فأردت أن أميز خطأه من خطأ غيره .

فإذا رأيت أصحابَه قد اجتمعوا على شيء ، علمت أن الخطأ من حماد نفسه .

وإذا اجتمعوا على شيء عنه ، وقال واحد منهم بخلافهم علمت أن الخطأ منه لا من حماد ، فأميز ما أخطأ هو بنفسه ، وبين ما أُخطئ عليه " [١٣ ، جـ ١ ، ص٣٢]

قلت : فهذه القصة تدل على عدة أمور ، منها :

١ - دقة الإمام يحيى بن معين في التعديل والتجريح ، فهو يتحمل العناء ، والمشقة ، من أجل أن يكون حكمه دقيقا .

٢ - أهمية سماع الحديث من عدة أوجه ، لكي يكتشف خطأ الرواة ، فهذا يعطينا أهمية هذا الضابط ، أو هذا المنهج الذي مشى عليه أئمة هذا الشأن.

قال الإمام يحيى بن معين : " لو لم نكتب الشيء من ثلاثين وجهاً ما عقلناه" [١٤ ، جـ٤ ، ص٢٧١ ، رقم ٤٣٣٠]

وقال أيضاً : "ربما عارضت بأحاديث يحيى بن يمان ، أحاديث الناس ، فما خالف فيها الناس ضربت عليه " [١٤ ، جـ ٣ ، ص٢٦٩ ، رقم ١٥٢٧] .

وقد أكد غير واحد من الأئمة على أهمية جمع طرق الحديث والمقارنة بينها .

قال الإمام علي بن المديني المتوفى سنة ٢٤٣ هـ :

" الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبين خطؤه " [١٥ ، جـ ٢ ، ص ١١٢ ـ باب كتب الطرق المختلفة] .

وقال الإمام أحمد المتوفى سنة ٢٤١ هـ : " الحديث إذا لم تجمع طرقه لم تفهمه ، والحديث يفسر بعضه بعضا " [٥ ، جـ ١ ، ص ٢٩٤] .

أما إذا كان الراوي قليل الحديث، فإن الناقد يجد مشقة في معرفة أمره؛ لأنه لا يملك عدداً وافياً من مروياته ليحكم عليه من خلالها.

قال عبد الله: سألت أبي عن أبي نصر. قال: هذا شيخ روى عنه سفيان الثوري، وابن عيينة وابن فضيل، واسمه: عبد الله بن عبد الرحمن، وهو شيخ قديم.

قلت: كيف حديثه؟

قال: وأيش حديثه؟ إنما يُعرف الرجل بكثرة حديثه"[٢٤]. [٥، جـ١، ص٢٩٤]

وقد لاحظ هذا أهلُ الجرح والتعديل في حكمهم على الرواة.

قال الحافظ ابن عدي المتوفى سنة٣٦٥هـ: " وللحريش غيرُ هذا الحديث، وأخوه الزبير بن الخرّيت، عزيزُ الحديث أيضاً، ولا أعرفُ له كثيرَ حديثٍ، فأعتبر حديثه، فأعرف ضعْفه، مِنْ صدقه". [١٧، جـ٢، ص٨٤٨].

فالسببُ الذي جعل يحيى بن معين وغيره من أهل النقد، يكتبون الحديث على أكثر من وجه، هو من أجل مقارنة مرويات الراوي بغيره من الحفاظ، وبهذه المقارنة، وهذا التتبع للطرق، يمكّن الناقد مِنْ أن يطلع على ما في تلك الروايات من خلل. وكُتُبُ العلل خيرُ شاهد على هذا الضابط الذي سار عليه النقاد.

المبحث الثالث

من الضوابط التي وضعها أئمة الجرح والتعديل؛ لتمييز المقبول من المردود، معرفةُ مراتبِ الرواة. وهذا يكون بتقسيم تلاميذ الأئمة المشهورين بالرواية إلى طبقات، وهؤلاء التلاميذ ليسوا على درجة واحدة بلا خلاف، فهم مختلفون من حيث الضبطُ، والحفظ، والملازمة للشيخ.

---

٢٤ قلت: حديثه عند الترمذي وابن ماجه، له عندهما ثلاثة أحاديث. انظر: [١٦، جـ١٥، ص٢٣٢].

فإذا عرفنا مرتبةَ كل واحد من هؤلاء التلاميذِ استطعنا أنْ نرجّح بين رواياتهم عند الاختلاف وهذا أمر تجب معرفتُه والعنايةُ به لمن يتصدّى للحكم على الأحاديث، ولا يكفي معرفة الراوي من حيث ثقتُه أو ضعفُه، فهذا أمر متيسر، وذلك لوجود المصنفات التي حوت الرواة، وبينت درجة كل راوٍ قال الحافظ ابن رجب المتوفى سنة ٧٩٥هـ: "معرفةُ صحةِ الحديث، وسقمِه، تحصلُ من وجهين:

أحدهما: معرفة رجاله، وثقتهم، وضعفهم. ومعرفة هذا هيّن؛ لأن الثقات، والضعفاء قد دُوّنوا في كثيرٍ من التصانيف، وقد اشتهرتْ بشرح أحوالهم التواليف[٢٥].

والوجه الثاني: معرفةُ مراتب الثقات، وترجيح بعضهم على بعض، عند الاختلاف إما في الإسناد، وإما في الوصل والإرسال، وإما في الوقف والرفع، ونحو ذلك.

وهذا الذي يحصل من معرفته، وإتقانه، وكثرة ممارسته، الوقوفُ على دقائق علل الحديث". [١٨، جـ٢، ص٤٦٧].

قلت: يمكن جمع هؤلاء الأئمة، وبيان طبقات تلاميذهم، وسأذكر أربعة أمثلة لهذا الضابط. انظر الملحق رقم (١).

المبحث الرابع

من الضوابط التي مشوا عليها، في تمييز المقبول من المردود، معرفةُ أحاديث الراوي الواحد. وهذا جعلوه على ثلاثة أقسام[٢٦]:

---

٢٥ قلت: أما في عصرنا فقد اعتمد أكثر الباحثين على ما قاله الحافظ ابن حجر في الراوي في كتابه *التقريب* فقط.

٢٦ قسمت حديث الراوي إلى ثلاثة أقسام تبعاً للإمام الحافظ ابن رجب في كتابه شرح *العلل*. [١٨، جـ٢ ص٥٥٢وما بعدها]. أما الحافظ ابن حبان البستي فقد قسم أحاديث الثقات الذين لا يجوز الاحتجاج بهم، إلى ستة أجناس. انظر[١٣، جـ١، ص ص٩٠، ٩١].

القسم الأول

راوٍ ضعّف في وقت دون وقت، وهو المختلط. وقد وضع العلماء ميزاناً دقيقاً لتمييز مروياته، وجعلوا له ثلاث حالات:

١ - مَنْ سمع منه قبل الاختلاط تكون روايتُه مقبولة.

٢ - مَنْ سمع منه بعد الاختلاط تكون روايتُه مردودة.

٣ - مَنْ لم يُعرف متى سمع منه قبل، أو بعد، فهذا ترد روايته.

وقد ألفت في المختلطين كتبٌ خاصة بهم، فتسهل معرفتهم بكل يسر وسهولة.

ويدخل في هذا القسم الراوي الذي فَقد بصرَه، ولم يكن حافظا لحديثه جيداً، فيقع في الغلط إن حدث من حفظه، ففي هذه الحالة ترد روايته.

ويدخل أيضا في هذا القسم، الراوي الذي احترقت كتبه، وحدث من حفظه، ولم يكن حافظا لحديثه، بحيث يغلط كثيرا، فترد روايته أيضاً.

وكذلك الراوي الذي يكون في حفظه شيء، لكن له كتاب صحيح، فحديثه من كتابه صحيح، وحديثه من حفظه مردود.

وكذلك الراوي الذي ساء حفظه بسبب القضاء، فيقبل حديثه قبل القضاء، ويرد بعده.

القسم الثاني

الرواة الذين ضعف حديثهم في بعض الأماكن، والبلدان، دون بعض. [١٨، جـ ٢، ص ص ٦٠٢، ٦٠٣].

وهذا القسم جعلوه على ثلاثة أنواع أيضاً:

١ - من حدّث في بلد ليس عنده كتبه، فأخطأ، ثم حدث في بلد آخر من كتابه.

مثل الإمام معمر بن راشد المتوفى سنة ١٥٤هـ، فحديثه بالبصرة فيه اضطراب؛ لأنه حدث من حفظه ولم تكن كتبه معه. أما حديثه في غيرها فصحيح.

قال يعقوب بن شيبة: "سماع أهل البصرة من معمر حين قدم عليهم فيه اضطراب؛ لأن كتبه لم تكن معه" [١٨، جـ٢، ص٦٠٢].

وكذلك الراوي الذي سمع من شيخ في مكان، ولم يضبط ما سمع، وسمع منه في مكان آخر فضبط. مثل الإمام عبد الرزاق الصنعاني المتوفى سنة ٢١١هـ، فعندما سمع من سفيان بمكة لم يضبط ما سمع، وعندما سمع منه في اليمن، ضبط ما سمع.

قال الإمام أحمد: "سماع عبد الرزاق بمكة من سفيان مضطرب جدا، روى عنه عن عبيد الله أحاديث مناكير هي من حديث العمْري، وأما سماعه منه في اليمن، فأحاديث صحاح" [١٨، جـ ٢، ص ٦٠٦].

قلت: ويدخل في هذا من كان يحدّث أول أمره من حفظه، ثم أخذ يحدّث في آخر عمره من كتاب، كما مر بنا في المبحث الأول.

٢ - راو حدث عن أهل بلد فحفظ حديثهم، ثم حدث عن غيرهم، فلم يحفظ حديثهم مثل إسماعيل بن عياش بن سُليم الحِمْصي المتوفى سنة ١٨١ هـ أو ١٨٢هـ.

فإذا حدث عن أهل الشام فحديثه عنهم جيد، وإذا حدث عن غيرهم فحديثه ضعيف مضطرب. [١٨، جـ ٢، ص٦٠٩].

٢ - عكس الثاني، وهو من حدث عنه أهل بلد، فحفظوا حديثه، وحدث عنه غيرهم، فلم يحفظوا حديثه.

مثل: زهير بن محمد الخراساني المتوفى سنة ١٦٢هـ.

فرواية أهل العراق عنه مستقيمة، ورواية أهل الشام عنه منكرة.

القسم الثالث

رواة ثقـــات، لكن حديثهم عن بعض الشيوخ فيه ضعف، بخلاف حديثهم عن بقية الشيوخ.

قـال الحـافظ ابـن رجـب: " وهـؤلاء جماعـة كـثيرون". [١٨، جـ٢، ص٦٢١].

ثم ذكر خمسة وأربعين راوياً، فمن ذلك: " جعفر بن بُرْقَان الجَزَرِي" المتوفى سنة ١٥٠هـ، فإنه ضعيف في حديث الزهـــري خـــاصة كمـــا قـــال الإمام أحمد، وغيره بذلك. [١٨، جـ٢، ص٦٣٤؛ ٢، ص١٤٠، ترجمة٩٣٢].

المبحث الخامس

من الضوابط التي مشوا عليها، وكانوا يراعونها، التفردُ، وتسمى الغرائب. حذّر السلف من رواية الغرائب، ورواية الأحاديث الشاذة؛ إذ لا فائدة من روايتها قال الحافظ ابن رجب:

" وقد كان السلف يمدحون المشهور من الحديث، ويذمون الغريب منه في الجملة". [١٨، جـ١، ص٤٠٦].

قال الإمام إبراهيم بن يزيد النخعي المتوفى سنة ١٩٦هـ: " كانوا يكرهون غريب الكلام، وغريب الحديث". [٢٨، ص١٤١].

وقال الإمام أحمد: " شر الحديث الغرائبُ التي لا يُعمل بها ولا يُعتمد عليها". [٢٨، ص١٤١].

قال الحافظ الخطيب البغدادي - بعد أن ذكر أقوال العلمـــاء في التحذير من الشاذ والغرائب -: " وأكثر طالبي الحديث في هذا الزمـــان، يغلب على إرادتهم كَتْب الغريب، دون المشهور، وسماع المنكر، دون المعروف، والاشتغـــال بما وقع فيه السهو،

والخطأ، من روايات المجروحين ... إلى أن قال: وهذا خلاف ما كان عليه الأئمة، من المحدثين، والأعلام، من أسلافنا الماضين". [٢٨، ص١٤١]

قلت: لأن الراوي إذا تفرد برواية أحاديث، أو رواها على عدة أوجه، وهو لا يحتمل ذلك، فحينئذ يكون محلَّ ريبة، ويكون عُرْضَة للجرح.

قال الحافظ ابن رجب:

" فاختلاف الرجل في إسناد:

إن كان متهماً، فإنه ينسب إلى الكذب، وإن كان سيىء الحفظ، نسب به إلى الاضطراب، وعدم الضبط.

وإنما يحتمل مثل ذلك ممن كثُر حديثُه، وقوي حفظه، كالزهري وشعبة ونحوهما". [١٨، جـ١ ، ص١٤٣ وما بعدها.]

قلت: هذا ضابط مهمّ، على كلِّ طالبِ حديثٍ، أن يكونَ حاضراً في ذهنه، فلا يغيب عنه.

وإن الحافظ ابن رجب ذكر هذا الضابط من خلال نظره، وتعمقه، في كلام أهل الجرح والتعديل، فرحمه الله تعالى ورضي عنه.

فينظر إلى هذا المتفرد، فإن كان من الحفاظ، كالزهري، ومالك، والثوري، وأمثالهم، فلا يضرهم هذا التفرد، ولا يؤثر فيهم؛ لأن هؤلاء أئمة كل واحد منهم يحتمل هذا، ويكون ذلك دليلاً على سعة علمه، وكثرة مروياته.

قال الإمام الباجي - بعد أن ذكر تفرد مالك ببعض الأحاديث - : " ولكن مثل حفظ مالك وحاله يحتمل مثل هذا". [١٢، جـ١ ، ص ص٣٠٠ ، ٣٠١]

أما إن كان ليس من بابة الزهري وأمثاله، فإنه يحكم على روايته بالاضطراب، لسوء حفظه.

قال الحافظ العلائي - بصدد ردّه لحديثٍ رواه أحمد بن عبد الجبار العُطاردي - وهو متكلّم فيه - :

" وإن قال الدارقطني فيه ، لا بأس به ، فلا يحتمل التفرد بهذا". [١٩ ، ص٢٢٩]

وقد اهتم العلماء بهذا النوع من علوم الحديث ، فألفوا كتباً خاصة ، بينوا فيها الرواة الذين تفردوا بحديث ، أو إسناد ، كالحافظ البزار ، والحافظ الدارقطني.

قال الحافظ ابن حجر : " مِنْ مظانّ الأحاديثِ الأفرادِ (*مسنَد*)أبي بكر البزار ، فإنه أكثر فيه من إيراد ذلك وبيانه ، وتبعه أبو القاسم الطبراني في (*المعجم الأوسط*) ، ثم الدارقطني في كتابه (*الأفراد*)". [٢٠ ، جـ٢ ، ص٧٠٨].

قلت : وكتب الجرح والتعديل ، بينت أيضاً الرواة الذين تفردوا ، برواية حديث ، أو أثر ، مثل كتاب (*الضعفاء الكبير*) للعقيلي ، وغيره.

المبحث السادس

من الضوابط التي اتبعوها في معرفة اتصال السند ، أو انقطاعه ، رواية راو عن شيخ ليس من أهل بلده ، ولا يعرف أنه اجتمع بذلك الشيخ .

أو رواية راو ثقة عمن عاصره ، ثم يدخل أحياناً بينه وبين ذاك الشيخ واسطة ، فهذا دليل على الانقطاع ، وعدم السماع .

فهذا الضابط من الأمور الدقيقة الذي يحتاج إلى معرفة تامة بالرواة ، بحيث يعرف الناقد أوطانهم ، ورحلاتهم .

قال الحافظ ابن رجب :

" ومما يستدل به أحمد وغيره من الأئمة على عدم السماع والاتصال ، أن يروي عن شيخ من غير أهل بلده ، لم يعلم أنه رحل إلى بلده ، ولا أن الشيخ قدم إلى بلد كان الراوي عنه فيه " [١٨ ، جـ١ ، ص٣٦٨] .

ثم ذكر عدة أمثلة على ذلك، فمن ذلك : قال الإمام أحمد : " لم يسمع زرارة ابن أوفى من تميم الداري، تميم بالشام، وزرارة بصري " [١٨ ، جـ ٢ ، ص٣٦٨ ؛ ١٨ ، ص٢١٣].

فالإمام أحمد نفى سماع زرارة من الصحابي تميم ؛ لأنه لاحظ البعد بينهما فزرارة بصري وكان قاضياً فيها، كما ذكر العلائي، وتميم من فلسطين ولم يعلم أنه رحل إليه أو اجتمع به .

قلت : ورواية زرارة، عن تميم، عند أبي داود وابن ماجه[٢٧] .

[١٦ ، جـ ٩ ، ص٣٣٩ ، ترجمة ٣٤٠] .

ومشى على هذا الضابط الإمام الحافظ أبو حاتم الرازي .

قال ابن أبي حاتم : " سئل أبي عن ابن سيرين سمع من أبي الدرداء ؟ قال : قد أدركه ! ولا أظنه سمع منه، ذاك بالشام وهذا بالبصرة [٢٣ ، ص١٨٧]. [٢٨]

وكذلك لاحظ ضابط البعد قبلهم، الإمام علي بن المديني المتوفى سنة ٢٣٤هـ عندما سئل عن حديث الحسن عن الضحاك.

قال : " حديث بصري إسناده منقطع ؛ لأن الحسن لم يسمع من الضحاك، فكان الضحاك يكون بالبوادي، ولم يسمع منه ".

[٢٥ ، ص٥٥ ؛ ٢٣ ، ص٤٢][٢٩]

---

٢٧ والحديث عند أبي داود [٢١ ،جـ١ ؛ ص٢٢٩ ، رقم٨٦٦] ، وابن ماجه [٢٢ ،جـ١ ، ص٤٥٨، رقم ١٤٢٦]، وأخرجاه أيضاً عن أبي هريرة.

٢٨ قلت : حديثه أخرجه النسائي في *الكبرى*، انظر [٢٤ ، جـ٨ ، ص٢٣٢] ولفظه : ،"يا أبا الدرداء ! لا تخصن يوم الجمعة بصيام .... "

٢٩ ذكر ابن رجب: ٣٦٩/١، أن الضحاك هو ابن قيس، والصواب: ابن سفيان كما جاء في *جامع التحصيل* ص١٩٥ ، *والعلل* لابن المديني، *والمراسيل*، وهو الذي كان يعيش في البادية، بخلاف الضحاك بن قيس، انظر تهذيب الكمال.

فالإمام علي بن المديني لاحظ البعد بينهما أيضاً، كما هو واضح، فمن أجل ذلك نفى سماعه منه؛ إذ الضحاك بن سفيان سكن البادية، والحسن سكن البصرة، فهناك بعد بينهما في المسافة، وبعد في اللقاء.

ومن طالع كتب العلل، والتراجم، وجد كثيراً من مثل هذا التعليل في نفي السماع.

[٢٣، ص٣٩ ؛ ١٨، ص ١٩٧][٣٠]

قال الحافظ ابن رجب :

" وكذلك رواية من هو في بلد عمن هو ببلد آخر، ولم يثبت اجتماعهما ببلد واحد يدل على عدم السماع منه.

وكذلك كلام ابن المديني، وأحمد، وأبي زرعة، وأبي حاتم، والبرديجي، وغيرهم، في سماع الحسن من الصحابة كله يدور على هذا"[١٨، جـ٢، ص٢٧٢].

أي يريد بعد المسافة بين التلميذ والشيخ.

أما رواية الراوي عمن عاصره، وروى عنه، لكنه يدخل راوياً بينهما، فقد جعل الأئمة هذا العمل دليلاً، على عدم السماع، بدليل إثبات الواسطة بينهما.

لذا كان الأئمة عندما يتكلمون على الأحاديث، يقولون :

فلان لم يسمع من فلان، أو لا يصح له سماع منه. [١٨، جـ ٢، ص٢٧٥].

ومثل هذا الأمر لا يفطن له إلا الأئمة الحفاظ، كالإمام أحمد والبخاري وأبي حاتم، وأمثالهم، فهم يدركون هذا، وينبهون عليه.

---

٣٠ إذ نفى علي بن المديني سماع الحسن البصري من الأسود بن سريع، من أجل أن أحدهما في البصرة والآخر بالمدينة.[١٩، ص١٩٧]

قال الحافظ ابن رجب : " فإن كان الثقة يروي عمن عاصره أحيانا ـ ولم يثبت لقيّه ـ ثم يدخل أحياناً بينه وبينه واسطة ، فهذا يستدل به هؤلاء الأئمة على عدم السماع ". [١٨ ، جـ١ ، ص ٣٦٩] .

وقال الإمام الباجي المتوفى سنة ٤٧٤هـ . بعد أن ذكر خلاف العلماء في سماع الحسن من أبي بكرة ـ : " واحتجوا ـ أي الذين قالوا لم يسمع منه ـ بأن الحسن أدخل بينه وبين أبي بكرة ، الأحنفَ بن قيس ، في حديث النبي صلى الله عليه وسلم : " إذا التقى المسلمان بسيفهما فالقاتل والمقتول في النار ... " [١٢ ، جـ١ ، ص٣٠٣].[٣١]

قلت : والأمثلة على ذلك كثيرة ، ومن طالع كتب العلل ، رأى كثيراً من الأحاديث تعلل بمثل هذا ، فمن ذلك ، قال الإمام أحمد :

" البهي ما أراه سمع من عائشة ، إنما يروي عن عروة عن عائشة .

قال : وفي حديث زائدة عن السُدِّي عن البهي قال حدثتني عائشة .

قال : وكان ابن مهدي سمعه من زائدة وكان يَدَعُ منه : حدثتني عائشة ينكره "

[١٨ ، جـ١ ص٣٦٩] وانظر[٢٣ ، ص١١٥ وص٣٨].

فنجد الإمام عبد الرحمن بن مهدي لا يعبأ بقول بعض الرواة " حدثتني " التي تدل هذه الصيغة على السماع ، وجعل هذا من قول بعض الرواة الضعفاء.

فهذه ملاحظة مهمة ، يجب التنبه لها ، وكان الإمام أحمد ينكر لفظ التحديث ، ويعتبره من تصرف الرواة .

قال الحافظ ابن رجب : " وكان أحمد يستنكر دخول التحديث ، في كثير من الأسانيد ، ويقول : هو خطأ ، يعني : ذكر السماع " .[١٨ ، جـ ١ ، ص ٣٦٩] .

---

٣١ والحديث أخرجه الشيخان عن الحسن عن أبي بكرة ، البخاري برقم ٣١ ، ومسلم رقم عام ٢٨٨٨ .

ومن كان ينكر لفظ التحديث أيضا يحيى بن معين . إذ قال : لم يسمع الحسن من أبي بكرة ! قيل له فإن مبارك بن فضالة ، يقول عن الحسن قال : حدثنا أبو بكرة . قال : ليس بشيء " .[١٤ ، جـ ٤ ؛ ص٣٢٢ ؛ رقم ٤٥٩٧] .

وقال علي بن المديني : سمعت يحيى - وقيل له : كان الحسن يقول : " سمعت " عمران بن الحصين - . فقال : أما عن ثقة فلا " . [٢٣ ، ص٣٨] .

قلت : هذه ملاحظة جديرة بالاهتمام والتيقظ لها ، فعندما نرى راوياً روى عن آخر وقال : حدثني ، أو سمعت ، ونحوهما من الصيغ الدالة على السماع ، علماً أن هذا الراوي قد نص أحد الأئمة على عدم سماعه منه ، فلا نغتر بذلك ، ونقول : فلان سمع من فلان ، بدليل الصيغة التي استعملها هذا الراوي ، بل هذا من تصرف أحد الرواة الضعفاء الموجودين في السند .

وهذا من الأمور المهمة التي لا يفطن لها إلا هؤلاء الأئمة ، من أمثال علي ابن المديني ، وأحمد بن حنبل ، ويحيى بن المعين ، وغيرهم - رضي الله عنهم - وجزاهم الله خيرا عن سنة نبيهم - صلى الله عليه وسلم - .

الخاتمة

بعد هذا الاستعراض لأهم الضوابط التي مشى عليها ، ولاحظها أئمة الجرح والتعديل ، توصلت إلى النتائج التالية :

١ - الأحكام التي يصدرها الأئمة مبنية على قواعد وضوابط ، لا كما يظن بعض المثقفين العصريين أنها قائمة على الظن والتخمين.

٢ - أهمية هذه الضوابط، فكل ضابط يمكن أن يفرد ببحث مستقل، فظهر لنا: أهمية الكتاب، وأهمية معرفة طبقات تلاميذ كل إمام، وأهمية معرفة مواطن الرواة ورحلاتهم، وأهمية معرفة طرق كل حديث.

٣ - ضرورة التفطن إلى صيغة التحمل، وأن الضعفاء إذا ذكروا صيغة تدل على اللقاء والسماع، فلا يعبأ بها عندما ينص أحد الأئمة أن ذلك الراوي لم يسمع من ذلك الشيخ.

٤ - اختلاف العلماء في حكمهم على بعض الرواة، يكون غالباً في الرواة الذين يكون عندهم أخطاء كثيرة. فبعض الأئمة يرى أن تلك الأخطاء، لم تؤثر في ضبطهم، فيلحقهم بمن يُحتج بهم. والبعض الآخر يرى أن تلك الأخطاء، أثرت في ضبطهم، فيلحقهم بمن لا يُحتج بهم. وهذا النوع محل اجتهاد بين أئمة النقد.

٥ - أهمية الرجوع إلى المصادر الأولى؛ إذ هي المصدر الوحيد في معرفة مراتب الرواة، ومعرفة العلل، ولا يكفي الاقتصار على كتاب (*التقريب*) أو (*الكاشف*) مثلاً.

وصلى الله على نبينا محمد بن عبد الله، وعلى آله، وأصحابه، ومن اتبع سنته، إلى يوم الدين.

الملحق رقم (١)

أولا: طبقات أصحاب الزهري:

قسم الإمام الحازمي أصحاب الزهري إلى خمس طبقات، فالطبقة الأولى: هي الغاية في الصحة، وهي مقصد الإمام البخاري.

والطبقة الثانية: شاركت الأولى في العدالة، والضبط، غير أن الأولى امتازت على الثانية، بطول الملازمة، في السفر، والحضر، وهذه الطبقة شرط مسلم.

والطبقة الثالثة: مثل أهل الطبقة الأولى غير أنهم لم يسلموا من الجرح، فهم بين الردّ والقبول، وهم شرط أبي داود والنسائي.

والطبقة الرابعة : شاركوا الطبقة الثالثة في الجرح، ولكنهم لم يصاحبوا الزهــري كثيرا، وهم شرط الإمام الترمذي، لكن الإمام الترمذي لم يسكت عنهم، بل بين ما فيهم .

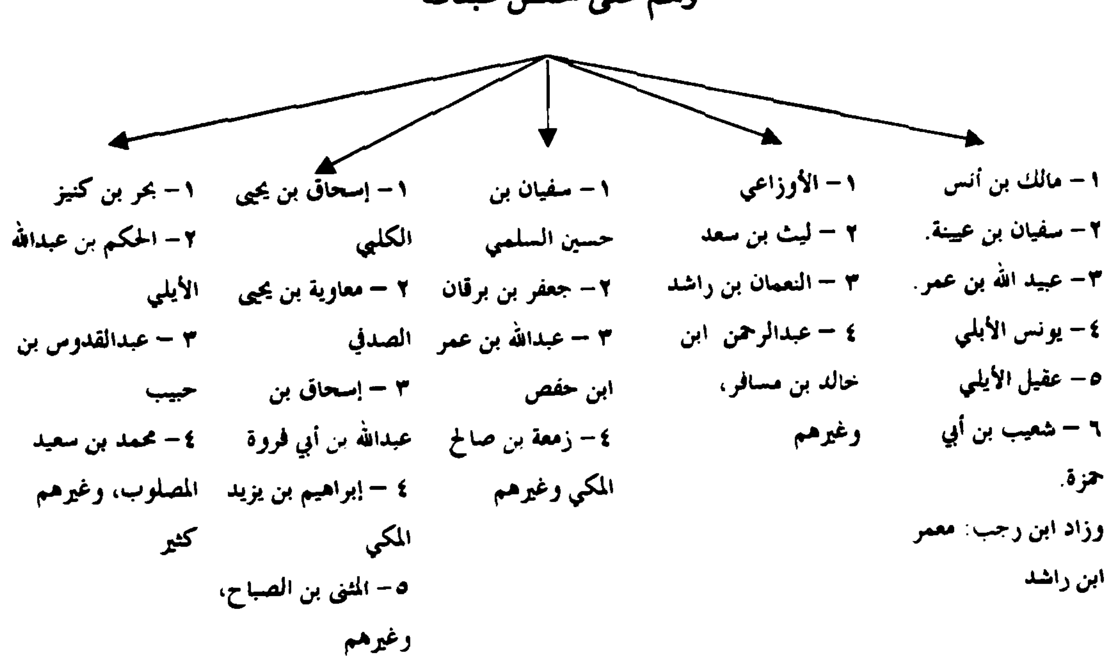
والطبقة الخامسة: رواة من الضعفاء والمجاهيل، وهؤلاء لا يجوز لمن يُخرج الحديث على الأبواب أن يُخرج حديثهم إلا على سبيل الاعتبار، والاستشهاد عند أبي داود فمن دونه، أما الشيخان فلا يعرّجان على أهل هذه الطبقة.

[٢٦، ص ص١٤٩ ؛ ١٥٠] .

وسأجعل أهل هذه الطبقات على شكل رسم توضيحي، لتكون الصورة واضحة .

طبقات أصحاب الزهري المتوفى سنة ١٢٥هـ

وهم على خمس طبقات



قال الحافظ ابن رجب :

" وقد سبق أنه - أي أصحاب الزهري - خمس طبقات، وهم خلق كثير، يطول عددهم، واختلفوا في أثبتهم، وأوثقهم :

فقالت طائفة : مالك، قال أحمد في رواية: و ابن معين . وذكر الفلاس أنه لا يختلف في ذلك .

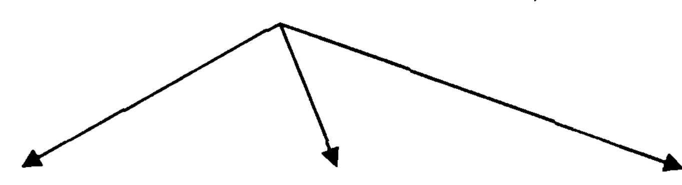
وقال أحمد في رواية ابنه عبد الله : أثبتهم مالك ثم ابن عيينة .

قال : وأكثرهم رواية عنه : يونس وعقيل ومعمر .

وقال يحيى بن إسماعيل الواسطي سمعت يحيى بن سعيد القطان، وذكر يوماً أصحاب الزهري : فبدأ بمالك في أولهم، ثم ثنى بسفيان بن عيينة، ثم ثلث بمعمر، وذكر يونس بعده .

ثانياً : أصحاب عبد الله بن دينار المتوفى سنة ١٢٧هـ

وهم على ثلاث طبقات. [٢٧ ، جـ ٢ ، ص٢٤٧]



١- شعبة بن الحجاج

٢- سفيان الثوري

٣- ملك بن أنس

٤- سفيان بن عيينة

قال العقيلي: أحاديث متقاربة [٢٧، جـ ٢، ص٢٤٧]

قلت: يريد أن حديث هؤلاء متقارب من حيث العدد.

١- يحيى بن سعيد

٢- عبدالعزيز بن الماجشون

٣- سهيل بن أبي صالح

٤- محمد بن عجلان

٥- يزيد بن الهاد

قال العقيلي: روى سهيل وابن عجلان، ويزيد عن ابن دينار عن أبي صالح عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "الإيمان بضع وسبعون باباً "قال: ولم يتابعهم أحد منهم ممن سمينا من الأثبات [٢٧، جـ٢، ص٢٤٩].

موسى بن عبيدة.

قال العقيلي: وقد روى موسى بن عبيدة ونظراؤه عن عبدالله بن دينار أحاديث مناكير إلا أن الحمل فيها عليهم [٢٧، جـ ٢، ص ٢٤٩].

قلت : أما الحافظ البرديجي فلم يفصل بينهم ، إذ قال ـ كما في *شرح العلل* ـ :
" أحاديث عبد الله بن دينار صحاح من حديث شعبة ، ومالك ، وسفيان الثوري "
قال ابن رجب : ولم يزد على هذا ، ولم يذكر ابن عيينة معهم ، كما ذكره العقيلي [١٨ ، جـ ٢ ، ص٤٧٧] .

ثالثا : أصحاب ثابت بن أسلم البُناني البصري المتوفى سنة بضع وعشرين ومئة للهجرة وهم على ثلاث طبقات [١٨ ، جـ٢ ، ص٤٩٩]

الأولى : ثقات

١- حمادة بن سلمة
٢- شعبة بن الحجاج
٣- محمد بن زيد
٤- سليمان بن المغيرة
٥- معمر بن راشد

أجمع أهل المعرفة أن أثبت هؤلاء حماد بن سلمة.

قال الإمام مسلم: "والدليل على ما بيّنا من هذا اجتماع أهل الحديث، ومن علمائهم، على أن أثبت الناس في ثابت البناني، حماد ابن سلمة [٨، ص ١٧٠]، وأما معمر فهو آخرهم.

قال العقيلي: أنكرهم رواية عن ثابت معمر [١٨، جـ ٢، ص ٥٠١].

وقال ابن معين: حديث معمر عن ثابت مضطرب كثير الأوهام [١٨، جـ٢، ص ٥٠٢].

الثانية: شيوخ

١- الحكم بن عطية.
٢- سهيل بن أبي حزم.
٣- عمارة بن زاذان
٤- يوسف بن عبدة.

ذكر ذلك الإمام أحمد.

قال الإمام أحمد: هؤلاء الشيوخ يخطئون على ثابت.

٥ - حماد بن يحيى الأبح.

[١٨، جـ٢، ص٥٠١] .

الثالثة: الضعفاء

قال الحافظ ابن رجب: وفيهم كثرة، كيوسف بن عطية الصفار.

قلت: يدخل في هذه الطبقة كل من قيل فيه ضعيف أو متروك ممن روى عن ثابت، مثل حاتم بن ميمون الكلابي – سعيد بن زربي – سليمان بن داود البصري وغيرهم كثير.

قال الإمام أحمد في رواية أبي طالب: أهل المدينة إذا كان الحديث غلطا يقولون ابن المنكدر عن جابر.

وأهل البصرة يقولون: ثابت عن أنس يحيلون عليهم [١٨، جـ٢، ص٥٠١] يريد الإمام احمد بهذا أن الضعفاء من أهل المدينة عندما يروون حديثاً يجعلونه عن ابن المنكدر عن جابر، علماً أن ابن المنكدر لم يروه عن جابر، لكن الضعفاء جعلوه عن ابن المنكدر عن جابر، على الجادة. وكذلك إذا رووا عن ثابت جعلوه عن أنس عن النبي صلى الله عليه وسلم.

[١٨، جـ١، ص ٥٠٢].

رابعاً: أصحاب سليمان بن مِهران الأعمش المتوفى سنة ١٤٧هـ وقيل ١٤٨هـ[32]

قسم الإمام النسائي أصحابه إلى سبع طبقات [٢٩، ص ص٥٣ ، ٥٤]

١- يحيى بن سعيد القطان. ٢- سفيان الثوري. ٣- شعبة بن الحجاج.	١- زائدة. ٢- ابن أبي زائدة. ٣- حفص ابن غياث	١- أبو معاوية. ٢- جرير بن عبد الحميد. ٣- أبو عوانة وقد جعل يعقوب ابن شيبة وغيره أبا معاوية في مرتبة سفيان.	١- قتيبة بن عبدالعزيز. ٢- مفضل بن مهلهل. ٣- داود الطائي. ٤- فضيل بن عياض. ٥- عبدالله بن مبارك.	١- عبدالله بن إدريس ٢- عيسى بن يونس ٣- وكيع بن الجراح[33] ٤- حميد الرؤاسي. ٥- عبدالله بن داوود. ٦- الفضل بن موسى. ٧- زهير بن معاوية[34].	١- أبو أسامة. ٢- عبدالله ابن نمير. ٣-عبدالواحد ابن زياد	١- عبيدة بن حميد ٢- عبده بن سليمان.

---

٣٢ أما الحافظ ابن رجب فقد ذكر أصحاب الأعمش، وذكر أقوال الأئمة فيهم، من غير تقسيم، ومن أراد التفصيل والكلام على كل واحد، فعليه أن يرجع إلى *شرح العلل*، ففيه تفصيل وبيان شافٍ لكثير منهم، انظر[١٨ ، جـ٢ ، ص ص٥٢٩ـ ٥٣١]

٣٣ وقد جعل أبو حاتم وكيع بن الجراح بعد سفيان، علماً أن بعضهم جعل أبا معاوية بعده، كما مر.
قال الدارقطني: "أرفع الرواة عن الأعمش: الثوري، وأبو معاوية، ووكيع، ويحيى القطان، وابن فُضيل، وقد غلط عليه في شيء" [١٨ ،جـ٢ ، ص٥٣٥]
قلت: يلاحظ أن الأئمة اختلفوا فيمن يُقدّم على الآخر، وذلك على حسب ما لاحظ كل واحد منهم، فعندما نرى اختلافاً بين أبي معاوية ووكيع، في حديث الأعمش، فحينئذ نُقدّم رواية أحدهم على الآخر بأمور أخرى، كأن يأتي راوياً يتابع وكيعاً فحينئذ يُقدّم وكيع.

٣٤ زاد ابن رجب أيضاً: ١ـ عبيد الله بن موسى. ٢ ـ محاضر بن مورع. ٣ـ مندل بن علي العنزي. ٤ ـ يحيى بن عيسى التميمي. جعل يعقوب بن شيبة هؤلاء الأربعة ثقات في الأعمش. انظر[١٨ ، جـ٢ ، ص٥٣٣]
٥ ـ معمر بن راشد. وقد جعلوا معمراً سيىء الحفظ جداً في الأعمش، انظر[١٨ ، جـ٢ ، ص٥٣٦]

المصادر والمراجع

[١] الرامهرمزي، القاضي الحسن بن عبد الرحمن. *المحدّث الفاصل بين الراوي والواعي*. تحقيق: د/ محمد عجّاج الخطيب. ط١ بيروت: دار الفكر، ١٣٩١هـ.

[٢] العسقلاني، علي بن أحمد بن حجر. *تقريب التهذيب*. ط١. تحقيق الشيخ: محمد عوّامة. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٦هـ.

[٣] الرازي، عبد الرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. مصور عن الطبعة الهندية الأولى، ١٣٧١هـ.

[٤] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٥] الشيباني، أحمد بن حنبل. *العلل ومعرفة الرجال*. تحقيق: د/ طلعت قوج وآخر. إستانبول: المكتبة الإسلامية، ١٩٨٧م.

[٦] الحموي، ياقوت بن عبد الله. معجم *البلدان*. بيروت: دار بيروت، ١٣٧٦هـ.

[٧] الجزري، عز الدين بن الأثير. *اللباب في تهذيب الأنساب*. بيروت: دار صادر، ١٤٠٠هـ.

[٨] القشيري، مسلم بن الحجاج. *كتاب التمييز*. تحقيق: د/ محمد مصطفى الأعظمي، الرياض: جامعة الرياض، د.ت.

[٩] الرازي، عبد الرحمن بن أبي حاتم. *علل الحديث*. طبعة مصورة؛ حلب: دار السلام، ١٣٤٣هـ.

[١٠] السهمي، حمزة بن يوسف. *سؤالات حمزة بن يوسف السهمي للدار قطني وغيره من المشايخ*. تحقيق: د/ موفق بن عبد الله. ط١. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٤هـ.

[١١] الذهبي، محمد بن أحمد. *ميزان الاعتدال*. تحقيق: علي محمد البجاوي، ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٣٢٨هـ.

[١٢] الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف. *التعديل والتجريح لمن خرّج له البخاري في الجامع الصحيح*. تحقيق: د/ أبو لبابة حسين. ط١. الرياض: دار اللواء، ١٤٠٦هـ.

[١٣] البستي، محمد بن حبّان. *المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين*. تحقيق: محمد إبراهيم زايد. ط١. حلب: دار الوعي، ١٣٩٦هـ.

[١٤] ابن معين، يحيى بن معين. *التاريخ*. تحقيق: د/ أحمد محمد نور سيف. ط١، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، منشورات مركز البحث العلمي، ١٣٩٩ هـ.

[١٥] الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. *الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع*. تحقيق: د/ محمود طحان. الرياض: مكتبة المعارف ١٤٠٣هـ.

[١٦] المزي، أبو الحجاج يوسف بن عبد الرحمن، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة - بيروت، عام١٤٢٢هـ.

[١٧] الجرجاني، أبو أحمد عبد الله بن عدي. *الكامل في ضعفاء الرجال*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ.

[١٨] ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد. شرح *علل الترمذي*. تحقيق: د/ نور الدين عتر. ط١. حلب: دار الملاح، ١٣٩٨ هـ.

[١٩] العلائي، صلاح الدين خليل بن كيكلدي. *جامع التحصيل في أحكام المراسيل*. تحقيق: الشيخ حمدي عبد المجيد سلفي. مطبوعات وزارة الأوقاف العراقية، ١٣٩٨هـ.

[٢٠] العسقلاني، أحمد بن علي. *النكت على كتاب ابن الصلاح*. تحقيق: د/ ربيع هادي، ط٢. الرياض: دار الراية، ١٩٨٨م.

[٢١] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث الأزدي. *السنن*. تحقيق: الشيخ محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٧٥م.

[٢٢] القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *السنن*. تحقيق: الشيخ محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ.

[٢٣] الرازي، عبد الرحمن بن أبي حاتم. *المراسيل*. بعناية: شكر الله قوجاني. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة. ١٩٨٢م.

[٢٤] المزي، أبو الحجاج يوسف بن عبد الرحمن. *تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف*. تحقيق: عبد الصمد شرف الدين. ط ٢. الهند: دار القيم، ١٤٠٣هـ.

[٢٥] ابن المديني، علي بن عبد الله. *العلل*. تحقيق: د/ محمد مصطفى الأعظمي. ط٢. بيروت: المكتبة الإسلامية. ١٩٨٠م.

[٢٦] الحازمي، أبو بكر محمد بن موسى. *شروط الأئمة الخمسة*. تحقيق: محمد زاهد الكوثري. ضمن مجموعة *الرسائل الكمالية*، الطائف: مكتبة المعارف، د.ت.

[٢٧] العقيلي، أبو جعفر محمد بن عمرو بن موسى، *الضعفاء الكبير*. تحقيق: د/ عبد المعطي قلعجي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ.

[٢٨] الخطيب البغدادي، أحمد بن علي. *الكفاية في علم الرواية*. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

[٢٩] النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب. الطبقات. ضمن مجموعة *رسائل في علوم الحديث*. تحقيق: جميل علي حسن. ط١. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٥هـ.

The Criteria Adopted by the Scholar of Vouching (Jarh) and Discrediting (Ta'deel) in Their Evaluation of Hadith Narrators

Abdula'ziz Ahmed Al. Jasem
Ass.Prof., Dept. of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudai Arabia

Abstract. This research aims to show some of the criteria of giving precedence to hadith narrators one over another, when they used to disagree on the traceable hadith to the prophet and that traceable to his companions, or on the incompletely transmitted hadith to the prophet, etc.

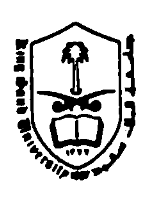
These criteria were observed by the leading scholars of hadith , such as: Imam Abd Elrahman b.Mahdi ,yahya El Ghatan, Ahmed b.Hanbal , b.Ma'aeen ,Abi Hatim ,and others .

These criteria were varied due to many reasons , some of which were due to :

1. Disagreement in opinion among the narrators .
2. The narrator himself who sometimes reported the hadith traceable to the prophet (P.B.U.H) , and sometimes traceable to the companion of the prophet .
3. The comparison between the reliable narrator's narration and another , so that if he agreed with him he should not be veracious .
4. They also noticed the status of the unique narrator ; was he qualified for uniqueness or not ? and they gave the suitable judgment about him, as explained in the research .

These criteria pointed out the genius of these imams , their high rank in sunnah sciences , and their care of distinguishing between the acceptable and repudiated hadith . May the Almighty Allah recompense them all the best in the two worlds .

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية** : الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية** : علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.
٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.
٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١–٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١–٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

✂-------------✂-------------✂-------------✂-------------✂ قص هنا

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة : لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖

اسم المشترك(رباعي)❖ : .... اسم الجهة (للجهات الحكومية) : ....

العنوان❖ : .... صندوق البريد❖ : .... الرمز البريدي❖ : ....

المدينة❖ : .... الدولة❖ : .... الهاتف❖ : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : .... عدد النسخ : ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

☐ أخرى ....

Contents

J. King Saud Univ., Vol. 18, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-491 Ar., Riyadh (A.H. 1426/2005)

Contents

Page

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 18, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-491 Ar., Riyadh (A.H. 1426/2005)

Journal of
King Saud University

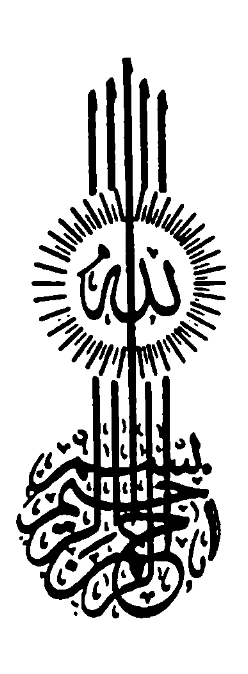
Volume 18

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1426
(2005)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their *original research. The Editorial Board, through Division* Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used *by the Editorial Board:*

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. ***Submission of manuscripts for publication:*** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to *include all illustrative* material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations**: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the *Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads).* Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include *headings or titles, as well as credit lines* wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals.* e.g., *et al., J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, *mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.*

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be *presented in the following form: reference* number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review,* 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's *surname* followed by a given *name and/or initials,* title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are *to be avoided.*

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content *note by use of a reference number (in on-line brackets [ ])* in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal *for publication contain* the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

13. **Subscription and Exchange**: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 18, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1 - 491 Ar., Riyadh (A.H. 1426/2005)

ISSN 1018–3620



Journal of King Saud University

Volume 18

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H.1426 (2005)



King Saud University

Academic Publishing and Press

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢). ص ص ٤٩٣-١١٤٣ بالعربية؛ ص ص ١-١٩ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الثامن عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٦ هـ (٢٠٠٦ م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.
٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.
٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.
٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.
٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

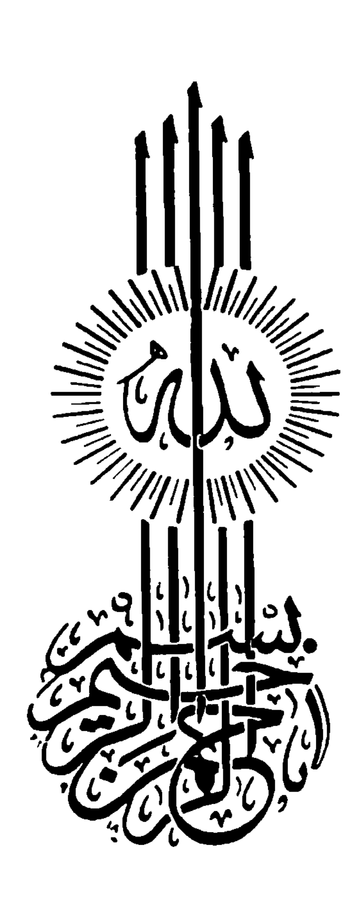
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٩٣-١١٤٣ بالعربية؛ ص ص ١-١٩ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٦م)

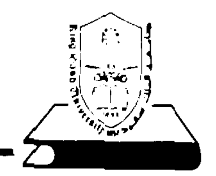
مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الثامن عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٦ هـ

(٢٠٠٦م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص. ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

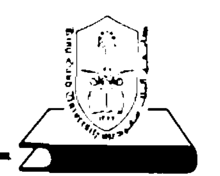
مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٩٣-١١٤٣ بالعربية؛ ص ص ١-١٩ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٦م)

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الثامن عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٦ هـ
(٢٠٠٦م)



النشـر العلمي والمطابع - جـامـعـة الملك سـعـود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

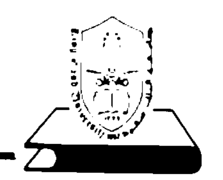
مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٩٣-١١٤٣ بالعربية؛ ص ص ١-١٩ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الثامن عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٦هـ
(٢٠٠٦م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٦هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٩٣-١١٤٣ بالعربية؛ ص ص ١-١٩ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٦م)

المحتويات

ثانياً : القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٩٣-٥٤٣ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن

باسم علي عبيد حوامدة * و محمد عبود حراحشة**

*أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، كلية الآداب، جامعة جرش الأهلية، الأردن، ** مدرس، قسم العلوم التربوية والإدارية، كلية الطفيلة الجامعية التطبيقية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٢/٢٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/١١/٢٩هـ)

ملخص الدراسة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن، والتعرف على أثر بعض المتغيرات المستقلة (الخبرة، والمؤهل العلمي، والمنطقة) على مستوى الإبداع الإداري. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير أداة لقياس مستوى الإبداع الإداري وتم التأكد من صدقها وثباتها وبلغ معامل الثبات لها (٠.٨١)، وتألفت عينة الدراسة من (٢٦٤) فردا.أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين مرتفع، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مجال حل المشكلات والاتصالات وتشجيع الإبداع تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة الدكتوراه، كما أظهرت وجود فروق في مجال روح المجازفة تبعا لمتغير المنطقة لصالح الوسط وفي مجال الاتصالات لصالح الشمال، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات.

مقدمـــــــــة

تعتبر المؤسسات التربوية أداة حيوية وفاعلة في المجتمعات الإنسانية، وذلك لأن التربية تشكل المدخل إلى التنمية الشاملة، وهي الحصن المنيع الذي تلجأ إليه المجتمعات إذا تعرضت للمصاعب والمحن، وإذا كانت المؤسسات التربوية الأداة الحيوية في المجتمع، فإنّ الإدارة التربوية هي المفتاح، ونقطة البدء في عملية إصلاح التعليم وتطويره، ليواكب حاجات المجتمع وتطلعاته.

وإذا كانت التربية، في مفهومها المعاصر، عملية للتغيير والتطوير، ولها من الآثار، والنتائج الإيجابية ما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائط الإصلاح والتقدم في أيّ دولة من الدول، فإنّ نتائج هذه العملية منوطة إلى حد كبير بإدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتوجيهها، على أساس أنّ النجاح في أيّ عمل أو تنظيم، يعتمد على الطريقة، أو الأسلوب الذي تدار به تلك الأعمال أو التنظيمات، وقدرة تلك التنظيمات على توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها [١٤].

ويشير الإبداع الإداري إلى القدرة على ابتكار أساليب ووسائل وأفكار مفيدة للعمل، بحيث تلقى هذه الأفكار والأساليب التجاوب الأمثل من قبل العاملين وتحفز ما لديهم من قدرات ومواهب، لتحقيق الأهداف، وهذا يعني أنّ الإبداع، ليس مجرد فكرة أو قرار، وإنّما هو عملية تتضمن القيادة والرؤية، وإذكاء مواهب ومهارات الأفراد أو الفريق، واستثمار نتائج هذه التركيبة وتحويلها إلى القنوات الإنتاجية الصحيحة [١].

ويمكن تطوير القدرة الإبداعية وتنميتها حسب قدرات الأفراد والجماعات والمنظمات وإمكاناتهم، وإنّ مما يشجع على الإبداع، وجود بيئة اجتماعية مناسبة، تسهل تعاون الأفراد وتعزز المنافسة البناءة، وينبغي أن يترافق كل ذلك مع وجود نظام فعّال للحوافز والمكافآت وأنْ يكون المناخ التنظيمي مناسباً، وقد يساعد الجّو الديمقراطي،

والابتعاد عن الاتصال الرسمي المقيد بين المستويات الإدارية المختلفة على الإبداع والابتكار [٤].

ويشير العميان إلى أنّ الحاجة إلى الإبداع تظهر عندما يدرك متخذو القرار في المنظمة أنّ هناك فجوة بين أداء المنظمة الفعلي و الأداء المرغوب فيه، وهذه الفجوة تحث إدارة المنظمة على دراسة تبني أسلوب جديد [١٠].

وقد يظن البعض أنّ الإبداع يرتبط بالاختراعات أو الاكتشافات العظيمة فقط، وبالتالي فإنّه حكر على العلماء والخبراء، ويحتاج إلى إمكانات ضخمة، وإنّ أيّ عامل في منظمة إدارية، وخاصة المنظمات الصغيرة، غير مطالب بأكثر من أن ينجز مهامه التي تشملها وظيفته. والحقيقة أنّ الأمر يختلف تماماً، وأن أي منظمة لا تضع الإبداع هدفاً أسمى من أهدافها فسيكون مصيرها الفشل والتردي، وبالتالي فإنّ أي موظف على اختلاف مستواه الوظيفي، لا يحاول أن يجعل الإبداع جزءاً من حياته فإنّه يحكم على نفسه بالتخلف، وعدم القدرة على المساهمة في تنمية وتطوير نفسه ووظيفته ومنظمته، وبذلك يفقد مبرراً هاماً لاستمراره، أو احتفاظه بوظيفته، أو على الأقل لتقدمه وارتقائه [٧].

مشكلة الدارسة

لقد أصبح التعامل مع الإبداع الإداري من الأمور التي تأخذ حيزاً كبيراً من وقت القادة التربويين، وخاصة في ضوء المتغيرات العالمية المتسارعة، وما يترتب عليها من انعكاسات على السلوك التنظيمي، وهذا يستدعي من المنظمات إذا أرادت البقاء والمنافسة أن تهتم بالإبداع الإداري، فالإبداع يدعم قوة أي منظمة في تميزها عن المنظمات الأخرى، والمنظمات المبدعة وحدها القادرة على تحقيق النجاح، مما يتطلب من القيادات التربوية جهودا مكثفة، تدعم من خلالها العملية الإبداعية، التي تبدأ عادة من الداخل.

وعلى الرغم من الدراسات التي أجريت في مجال الإبداع الإداري على المستوى العالمي، إلا أن دراسته لم تتم بشكل كاف عربيا وبخاصة في ميدان التربية والتعليم، فلم يجد الباحثان أي دراسة تبحث الإبداع الإداري في الميدان التربوي، وأشارت عماد الدين إلى وجود إشارات إلى افتقار الإدارات التربوية إلى مفاهيم حديثة تنقلها من مجرد عمليات تسيير إلى عمليات إبداع وابتكار وتغيير[٩].

إن المشكلة التي تتصدى لها هذه الدراسة تكمن في التعرف إلى مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين، ويعتبر التعرف على مستوى الإبداع الإداري وسيلة تشخيصية تتيح للإدارة العليا إمكانية إصدار أحكام تقويمية، ومن ثم التركيز على إحداث التغيرات المطلوبة المبنية على أسس علمية، من أجل رفع مستوى الإبداع الإداري للقيادات التربوية، وذلك لرفع الكفاية والفعالية في العمل، وتحقيق الأهداف والغايات، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية و التعليم في الأردن؟

أهمية الدراسة ومبرراتها

باتت دراسة الإبداع الإداري من أهم الموضوعات في مجال الإدارة، لما للإبداع من أهمية في قدرة المنظمات على المنافسة، والبقاء والتطور، وخاصة في عصر العولمة وتفجر المعرفة، وهذا من الأمور التي حفزت الباحثين للقيام بهذه الدراسة.

كما تنبع أهمية الدراسة من خلال إجابتها عن أسئلتها، إذ ستبين مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية و التعليم في الأردن وأثر كل من المؤهل العلمي و الخبرة و المنطقة الجغرافية في مستوى الإبداع الإداري.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات الإبداع الإداري والتي تعزى لخبرة القادة وللمؤهل العلمي وللموقع الجغرافي.

أسئلة الدراسة

تشتمل الدراسة على الأسئلة التالية :

١ - ما مستوى الإبداع الإداري للقادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن بشكل عام ولكل مجال من مجالاته من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى لخبرة القادة وللمؤهل العلمي وللموقع الجغرافي؟

التعريفات الإجرائية

لأغراض البحث تمّ تحديد وتعريف المصطلحات الآتية والتي تضمنها البحث :

١- الإبداع الإداري

هو القدرة على إيجاد واستخدام أساليب ووسائل وأفكار ومهارات مفيدة للعمل بحيث تلقى هذه الأفكار والأساليب التجاوب الأمثل من قبل العاملين، وتحفز ما لديهم من قدرات ومواهب لتحقيق الأهداف الإنتاجية والأدائية الأفضل وفقاً للمقياس المعتمد في هذه الدراسة والذي يتكون من الأبعاد التالية : حل المشكلات واتخاذ القرارات، والقابلية للتغيير، وروح المجازفة، وسعة الاتصالات، وتشجيع الإبداع.

٢- القادة التربويون

وهم مديرو التربية والتعليم في المحافظات والألوية، والمديرون المساعدون للشؤون الإدارية والفنية، ورؤوساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم والذين على رأس عملهم في العام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ م.

الإطار النظري

يعتبر الإبداع الإداري، من أكثر الموضوعات حداثة وأهمية في مجال الإدارة عموماً، والإدارة العربية على وجه الخصوص، وخاصة في ظل التحديات العالمية الجديدة وازدياد حدة المنافسة بين المنظمات، فالإبداع هام بالنسبة لجميع المنظمات التي تواجه بيئة تنافسية متغيرة، فتشجيع الإبداع والحث عليه أصبح في مقدمة الأهداف التي تسعى العديد من المنظمات إلى تحقيقها [١٠] فالإبداع يدعم قوة أيّ منظمة في تميزها عن المنظمات الأخرى، والمنظمات المبدعة وحدها القادرة على تحقيق النجاح، مما يتطلب من الإدارة العليا جهوداً مكثفة، تدعم من خلالها العملية الإبداعية، التي تبدأ عادة من الداخل [٤].

مفهوم الإبداع

عرّفت المنظمة الأمريكية للتدريب والتطوير الإبداع بأنه "عملية إنتاج أفكار أو أشياء حقيقية أو خيالية ووضعها في طرق جديدة ومفيدة" أمّا الابتكار فقد عرفته بأنّه "تحويل الإبداع إلى عملية جديدة أو منتج جديد" [١٥، ص٢]. أما بدران فقد عرّف الإبداع في الإدارة بأنه "القدرة على ابتكار أساليب ووسائل وأفكار مفيدة للعمل، بحيث تلقى هذه الأفكار والأساليب التجاوب الأمثل من قبل العاملين وتحفز ما لديهم من قدرات ومواهب لتحقيق الأهداف الإنتاجية والأدائية الأفضل، وهذا يعني أن الإبداع ليس مجرد فكرة أو قرار، و إنّما هو عملية تتضمن ثلاثة عناصر متداخلة ومتشابكة إلى أقصى درجة، فالعنصر الأول يتمثل في الفكرة القيادية والرؤية المتميزة للإداري، أمّا

العنصر الثاني فيتمثل في تحريك وتشغيل وإذكاء مواهب ومهارات الأفراد والفريق، والعنصر الثالث يتمثل في استثمار نتائج هذه التركيبة وتحويلها إلى القنوات الإنتاجية الصحية " [١ ، ص٢] .ويرى سكوت وبروس أنّ الإبداع هو "عملية متعددة الأبعاد تتضمن نشاطات مختلفة وهناك سلوك إبداعي مختلف في كل مرحلة " [١٨ ، ص٥٢٨] أما ذياب فقد عرفه بأنه "وعي الوحدات وتبينها للمبتكر من الأفكار والتطبيقات والموارد، وهو إدخال تطبيقات وأساليب جديدة تحل محل المألوف منها " [٣، ص١٠٥] .

مراحل عملية الإبداع

تمرّ عملية الإبداع بأربع مراحل هي :

مرحلة الإعداد والتحضير: و" يتمثل ذلك في جمع المعلومات حول الموضوع أو المشكلة التي تمثل محور اهتمام المبدع " [٨ ، ص ٣١٤].

مرحلة الاحتضان : وفي هذه المرحلة يجعل المبدع المعلومات والأفكار التي جمعها في المرحلة الأولى تعيش في رحم فكره ، تنمو وتتغذى وتتفاعل وتتجيش في ذلك المجال الفكري(العقل) حتى تنضج فيشعر الفرد المبدع بحالة المخاض الفكري وتقفز بعدها الإبداعات ، ويقوم هو بقطف أروعها لتشغيلها في صنع قرار إبداعي [٢ ، ص ١٧٨].

مرحلة الإشراق: وتتجسد في هذه المرحلة حالات أو خصائص الإبداع الذاتية ، التي تمثل فاصلاً فعلياً بين ما يمكن أن يقوم به أي باحث وبين ما يقوم به المبدعون وتتواصل فيها عملية البزوغ المفاجئ للفكرة الجوهرية أو للعمل النموذجي أو تبدو مادة الفكرة أو الحل كأنها قد نظمت ورتبت دون تخطيط ، كما أنها تأتي واضحة وينجلي معها كلّ ما كان داخل الشخصية من همّ أو تعب أو معاناة [٨] .

مرحلة التحقق : " وتشمل عملية التبصر بالعقل الظاهر ، وبالاستعانة بأدوات البحث المتاحة ، في الفكرة التي نتجت خلال مرحلة البزوغ ، وذلك للتحقق من صحتها

ولتحديد طرق تطبيقها، وما هي مضاعفات عملية التطبيق، وما هي المستلزمات اللازمة لذلك ؟" [٨، ص ٣١٥].

مستويات الإبداع

تتعدد مستويات الإبداع تبعاً للفئة المبدعة، وتبعاً لذلك فقد قسّم الباحثون الإبداع إلى إبداع فردي، وإبداع جماعي، وإبداع تنظيمي. ويبدأ المستوى الأول بحلقة ضيقة تتسع لتشمل المستوى الثاني، وتمتد لتشمل المستوى الثالث. وهناك خيط يصل بين هذه المستويات الثلاثة فلا يمكن التوصل للإبداع التنظيمي دون إبداع جماعي وإبداع فردي، فالمستويات الثلاثة تكمل بعضها البعض. وفيما يلي عرض لمستويات الإبداع الثلاثة :

١ - الإبداع على مستوى الفرد: وهو الإبداع الذي يتم التوصل إليه من قبل أحد الأفراد، ومن السمات التي يتميز بها الشخص المبدع [١٥ ، ص ٣]: الطلاقة، والمرونة العقلية، والقدرة على إصدار الأحكام، والأصالة في التفكير، وشمولية التفكير، واتساع الأفكار، وصياغة الأفكار، والربط، والثقة بالنفس، وروح المغامرة والرغبة في الحصول على اهتمام الآخرين، والفضولية، والدافعية، والإصرار، والمعرفة بطبيعة الأشياء، وروح الدعابة، والمهارات الاجتماعية.

٢ - الإبداع على مستوى الجماعة: وهو الإبداع " الذي يتم تقديمه أو التوصل إليه من قبل الجماعة، وإبداع الجماعة أكبر من المجموع الفردي لإبداع أفرادها، وقد توصلت الدراسات إلى أنّ الجماعة المختلفة من حيث الجنس تنتج حلولاً أفضل جودة من الجماعة أحادية الجنس، وأن الجماعة شديدة التنوع تنتج حلولاً أفضل، وأن الحل الإبداعي للجماعة يتطلب أن تتكون من أشخاص لهم شخصيات مختلفة، وأنّ الجماعة المتماسكة أكثر استعدادا أو حماساً ونشاطاً للعمل من الجماعة الأقل تماسكاً، وأن أفراد الجماعة المنسجمة أكثر ميلاً للإبداع من الجماعة التي ليس بين أفرادها انسجام، وأنّ الجماعة حديثة

التكوين تميل إلى الإبداع أكثر من الجماعة القديمة ، وأن الإبداع يزداد مع ازدياد عدد أعضاء الجماعة ، حيث تتوسع القدرات والمعرفة والمهارات " [١٠ ، ص ص ٣٩٣-٣٩٤].

٣ - الإبداع على مستوى المنظمة : وهو الإبداع الذي يتم التوصل إليه عن طريق الجهد التعاوني لجميع أعضاء المنظمة ، وأشارت الدراسات والأبحاث حول الإبداع على مستوى المنظمة إلى أن المنظمات المبدعة تتميز بالصفات التالية [١٦ ، ص ص ٢٢٥-٢٢٧] : الميل نحو الممارسة والتجريب ، ووجود مشجعين للإبداع ، ومشاركة العاملين في تقديم المقترحات للعمل ، واحترام القيم وتطبيقاتها ، وتطوير مبادئ وأخلاقيات التنظيم ، والبساطة في الهيكل التنظيمي ، والحزم واللين معاً.

العوامل التي تساهم في تنمية الإبداع الإداري لدى العاملين في المنظمات

أشارت الدراسات إلى العوامل التي تساهم في تنمية الإبداع الإداري لدى العاملين في المنظمات ، وفيما يلي عرض لبعض هذه العوامل ، وهي : تشجيع العاملين على طرح الأفكار والنقاش الحر ، والعمل على الاهتمام بآراء الآخرين والاعتراف بمساهماتهم في الإنجاز ، وإيجاد قنوات مناسبة وسريعة من الاتصال ، تسمح بالتعبير عن الأفكار ومناقشتها ، والتركيز على الأهداف العامة للتنظيم ، وعدم إعطاء الأمور الإجرائية اهتماما أكثر مما تستحقه ، والاهتمام بالتكيف مع التغيير ، واعتباره أمراً ضرورياً وطبيعياً ، وتشجيع التنافس بين العاملين ، حتى يندفعوا للتوصل إلى أفكار وإبداعات جديدة ، وتقديم الدعم المادي و المعنوي للمبدعين ومشاريعهم الإبداعية ، ودراسة الأفكار الجديدة دراسة جادة ، وإبلاغ العاملين بها ، وتطبيق الجيد منه [١٠ ، ص ص ٣٩٦-٣٩٧]. وأضاف عامر و القاضي المقترحات التالية لخلق المناخ المساعد على الإبداع : إتاحة المناخ الصالح ، والقضاء على الروتين وتشجيع المخاطرة ، والانفتاح بين الخبرات ، وعدم

معاقبة محاولات الإبداع التي لم تنجح، وضمان الاستمرارية، فالأهداف المتغيرة باستمرار تحطم الإبداع، وتحديد أهداف واقعية وتقليل الرقابة الخارجية، والتغذية العكسية، وتفويض السلطات والمشاركة في القرار، واقتناع وتأييد الإدارة العليا ومساندة المسؤولين، والتدريب على الإبداع والتطوير والإستراتيجيات الجديدة لتبني البدائل [٦، ص ص ٣٠١-٣٠٢].

المداخل المختلفة لدراسة الإبداع

تعددت الدراسات التي تناولت الإبداع بصورة عامة ويتبع هذا التعدد تنوع في المداخل لدراسة هذه الظاهرة. وفيما يلي استعراض للمداخل المختلفة لدراسة الإبداع. أشار جواد إلى وجود ثلاث طرق لدراسة الإبداع وهي:

الطريقة الأولى: والتي تركز على الأسلوب المعتمد في عملية الإبداع، وتهدف إلى التعرف على المهارات والأساليب التي يعتمدها أو يستعين بها المبدع لإنتاج الأفكار الأصيلة، وفي معرفة كيف يتعامل المبدع مع المواقف والأحداث؟ وبماذا يستعين؟

الطريقة الثانية: والتي تركز على النتائج، وهي تسعى للوقوف على نوع الناتج المقدم من الشخص الذي نصفه بالمبدع، وكذلك لمعرفة ما إذا كان الناتج يتصف فعلاً بالأصالة، والغرابة وبعده عن الحالة المألوفة.

الطريقة الثالثة: والتي تركز على الشخص القائم بعملية الإبداع، وهي تهدف إلى دراسة وتشخيص الفرد المبدع نفسه، وتحديد مستوى إبداعه [٢، ص ص ١٧٦-١٧٧].

وتعتبر هذه الطرق مناسبة لدراسة الإبداع في المنظمات الخدماتية كالتربية والتعليم كونها تركز على الأسلوب المعتمد في عملية الإبداع، ومستوى النتائج، وتشخيص الفرد المبدع، ومن المداخل التي تركز على الفرد المبدع دراسة السلوك الإبداعي والذي تناولته

القطاونة في دراستها للإبداع الإداري، حيث أشارت إلى أن السلوك الإبداعي يتجسد في واحد أو أكثر من السلوكيات أو الممارسات التالية: تبني التغيير والمساهمة في نشره داخل المنظمة، والقدرة على التكيف والمرونة في موقع العمل، وسعة الاتصالات مع الجهات الخارجية والداخلية، والمساهمة في حل المشكلات وتحمل المخاطر، واستخدام وتوظيف الأساليب الجديدة في العمل، وتشجيع الإبداع وتقديم المعلومات والمساعدة لذوي الأفكار الجديدة، ورفض الرتابة في العمل وعدم تقبل الممارسات التي تحد من تفكير الفرد [١٢، ص ١٧]. وكذلك تناول السالم في دراسته الإبداع الإداري وقاسه من خلال المتغيرات التالية: سعة الاتصالات، واتخاذ القرارات، والمجازفة وتحمل المخاطر، وتجسيد وتشجيع الإبداع [٥، ص ص ٩٨-١١٣]. أما المعاني فقد أشار إلى أن الإبداع الإداري يمكن قياسه من خلال المقومات التالية: الحس الاقتصادي والاجتماعي، و العقلية العلمية في التعامل مع قضايا التنظيم، والبعد الإنساني، والإيمان بمواهب الآخرين والانفتاح على الرأي الآخر[١٣، ص١٢]. أما أبو فارس فقد أشار إلى أن الإبداع الإداري يمكن قياسه من خلال العناصر التالية: الانتماء المؤسسي، وروح التعاون، والمنهجية العلمية في العمل، والمرونة، والثقة، و الإقناع [١، ص ١٤]. وأشار ذياب إلى أن الإبداع الإداري يمكن قياسه من خلال المؤشرات التالية: القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار، والقدرة على التغيير، وروح المجازفة، وسعة الاتصالات، ودرجة تشجيع الإبداع [٣، ص ص ١٠٩-١١٠].

الدراسات السابقة

من الدراسات العربية التي أجريت حول متغيرات الدراسة دراسة عنا قرة (١٩٩٩) بعنوان: المنظمات الإدارية الإبداعية كما يتصورها القادة الإداريون، هدفت إلى تطوير

قائمة بخصائص المنظمات الإدارية الإبداعية كما يتصورها القادة الإداريون لكل من المجالات التالية : الأهداف والسياسات والاستراتيجيات ، والتشريعات والهيكل التنظيمي ، والبيئة التنظيمية ، والمهارات القيادية ، وإدارة الأفراد ، والرقابة والمتابعة والتقييم.وقد استخدمت الباحثة للكشف عن التصورات منهج دلفاي في البحث حيث مرّت الدراسة بثلاث مراحل عن طريق استبانة طوّرتها الباحثة من أجل الحصول على البيانات اللازمة ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) من القادة والخبراء الإداريين في المنظمات الإدارية الأردنية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافق آراء المشاركين على مجموع خصائص المجالات تترتب تنازليا كالتالي : الأهداف والسياسات والاستراتيجيات واتفق فيه على جميع خصائصه وعددها (٦) ، الرقابة والمتابعة والتقييم واتفق فيه على (٥) خصائص ، المهارات القيادية واتفق فيه على (٦) خصائص ، الهيكل التنظيمي واتفق فيه على (٧) خصائص ، البيئة التنظيمية واتفق فيه على جميع الخصائص وعددها (٩) ، التشريعات واتفق فيه على (٧) خصائص ، إدارة الأفراد واتفق فيه على جميع خصائصه وعددها (٧) [١١].

وأجرى أبو فارس (١٩٩٩م) دراسة بعنوان: *الإبداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية* ، هدفت إلى التعرف على درجة الإبداع الإداري لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية ، ودور المؤسسات العامة في الإبداع الإداري ، كما هدفت إلى التعرف على أثر الحوافز المادية والمعنوية ، والمتغيرات المستقلة (القطاع ، المستوى الإداري ، المؤهل العلمي ، الجنس ، العمر ، طبيعة الوظيفة) على الإبداع. وقد استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة استبانة من تصميمه تتكون من ثلاثة أقسام ،احتوى القسم الأول منها على بيانات أولية عن المستخدمين ، أما القسم الثاني فقد احتوى على إحدى وعشرين فقرة للتعرف على درجة الإبداع الإداري لدى العاملين

في قطاع المؤسسات العامة الأردنية ، بينما احتوى القسم الثالث من الاستبانة على تسع فقرات للتعرف على دور المؤسسات العامة في تشجيع الإبداع ، وأثر الحوافز المادية والمعنوية على الإبداع. وتمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية ، إذ تكونت من عشر مؤسسات عامة تمثل مختلف القطاعات التالية (الإنتاجية ، التعليمية ، التدريبية ، المالية ، الاستثمارية) ، وتمّ توزيع الاستبانة على كافة الأفراد العاملين في الإدارة العليا ، و(٧٠٪) من الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى بوقع (٢٣٠) استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي : أن هناك درجة عالية من الإبداع لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية ، بالرغم من عدم تشجيع هذه المؤسسات للإبداع ، وبينت نتائج الدراسة أهمية الحوافز المادية والمعنوية في تشجيع الموظفين على الإبداع ، وأظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الإبداع تعزى للمتغيرات المستقلة على الإبداع وعناصره [١].

أما دراسة المعاني (١٩٩٠) بعنوان : *أثر الولاء التنظيمي على الإبداع الإداري لدى المديرين في الوزارات الأردنية* ، فقد هدفت إلى التعرف على الولاء التنظيمي للمديرين العاملين في سائر وزارات المملكة الأردنية ، وأثره على إبداعهم الإداري ، ومعرفة العلاقة بين الولاء التنظيمي من جهة ، وبين كل من المتغيرات المتمثلة في جهة العمل ، والمؤهل العلمي ، والراتب ، ومدة الخدمة ، والحالة الاجتماعية ، والعمر ، والجنس. من جهة أخرى ، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة ، تم تصميم استبانة من قبل الباحث تكونت من قسمين ؛ الأول اشتمل على معلومات أولية عن مجتمع الدراسة ، والثاني اشتمل على خمسة وعشرين سؤالا صنفت في سبع مجموعات ، تقيس كل مجموعة منها مقوما من مقومات ظاهرتي الولاء التنظيمي والإبداع الإداري. وشملت عينة الدراسة (١٨٦) مديرا في ثلاث وعشرين وزارة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي : أظهر المستجيبون للدراسة من المديرين قبولا لأهداف المنظمات التي يعملون فيها ، وأظهر

المستجيبون للدراسة من المديرين استعدادا للعمل للمنظمة دون الأخذ منها بنفس مقدار عطائهم لها، وتبين أن للمستجيبين للدراسة من المديرين رغبة في البقاء في منظماتهم، وأظهرت أن للمستجيبين للدراسة درجة عالية من الحس الاقتصادي والاجتماعي، وأظهرت أن المستجيبين للدراسة أظهروا درجة عالية من الإبداع الإداري، وأظهرت وجود علاقة بين الولاء التنظيمي والإبداع الإداري، ووجود فروق ذات دلالة بين الولاء التنظيمي تبعا لمتغير جهة العمل، وعدم وجود فروق ذات دلالة تبعا للمتغيرات الأخرى [١٣].

أما دراسة ذياب (١٩٩٥) فقد هدفت إلى تحديد مدى التوافق بين فلسفة الإدارة وكل من السلوك القيادي والتركيب التنظيمي وأثره على الإبداع. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً يعملون في (١٤) منظمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع التنظيمي، وكل من السلوك القيادي، والتركيب التنظيمي، والى عدم وجود أثر للتوافق بين فلسفة الإدارة وكل من السلوك القيادي، والتركيب التنظيمي في درجة الإبداع بالنسبة لمتغيرات القابلية للتغيير، وسعة الاتصالات، وتشجيع الإبداع، في حين تبين وجود أثر لهذا التوافق بالنسبة إلى متغيرات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وروح المجازفة [٣].

وقام السالم (١٩٩٩م) بدراسة هدفت إلى اكتشاف طبيعة العلاقة بين أبعاد تصميم العمل والسلوك الإبداعي للعاملين الذي تمّ قياسه من خلال متغيرات: سعة الاتصالات، واتخاذ القرارات، والمجازفة، وتحمل المخاطر، وتجسيد وتشجيع الإبداع، وقد تم جمع البيانات من (٢٠٠) موظف ممن يعملون في المنشأة العامة للمعدات الهندسية الثقيلة في العراق، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : أن أبرز السلوكيات الإبداعية تتجسد في حل المشكلات، وتبني التغيير، والمجازفة، وتحمل المخاطر، وأظهرت الدراسة أن أبعاد تصميم العمل تؤثر في جميع متغيرات السلوك الإبداعي، كما أن هناك

ارتباطا إيجابيا بين أبعاد تصميم العمل ومتغيرات السلوك الإبداعي ، إلا أن هذا الارتباط لم يكن قويا [٥].

ومن الدراسات الأجنبية دراسة سكوت ورونايد (Scott and Reoinaid, 1994) والتي هدفت إلى تطوير نموذج للسلوك الإبداعي من خلال التعرف على تأثير كل من : القيادة ، والنمط الفردي في حل المشكلات ، وعلاقات جماعات العمل ، على السلوك الإبداعي المباشر ، وغير المباشر ، وخلصت الدراسة إلى نتائج ، أهمها أن النموذج السابق استطاع أن يفسر (٣٧٪) من التباين في السلوك الإبداعي ، كما اتضح من الدراسة ارتباط السلوك الإبداعي بالعلاقات الإشرافية حيث تبين أن وجود الثقة والاستقلالية بين المشرفين والتابعين تزيد من مستوى السلوك الإبداعي. كذلك أوضحت الارتباط الإيجابي بين المناخ النفسي للعاملين والسلوك الإبداعي [١٨] .

أما دراسة روبينس (Robbins, 1998) فقد هدفت إلى اختبار نموذج السلوك الإبداعي في منظمة تطوير المنتجات العالية التقنية في أميركا. وتم فيها استخدام نموذج KAI ومحددات السلوك الإبداعي ، التي تمّ اختبارها هي : النمط الفردي في حل المشكلات ، والقيادة ، ومناخ الإبداع وتوقعات القادة ، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) مفردة موزعة على خمس مجموعات هي : المهندسون التطبيقيون ، ومهندسو الإنتاج ، والمصممون ، والتقنيون في المختبرات ، والمهندسون الإداريون ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تنوع في محددات السلوك الإبداعي لدى المجموعات السابقة [١٧].

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراســـــة

تكون مجتمع الدراسة من القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ م والبالغ عددهم (٥٤٠) قائداً موزعين كما يلي:

مديرو التربية والتعليم (٣٠) مديراً، مديرو الشؤون الإدارية والمالية في المديريات (٣٠) مديراً، ومديرو الشؤون التعليمية والفنية في المديريات (٣٠) مديراً، ورؤساء الأقسام في المديريات (٤٥٠) رئيس قسم. وقد تمّ التوصل إلى أعداد القادة في المديريات من خلال الرجوع إلى إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠٠٢-٢٠٠٣م. ويبين الجدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب المنطقة الجغرافية والوظيفة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة الجغرافية والوظيفة.

المنطقة الجغرافية	الوظيفة				المجموع
	مدير تربية	مدير إداري	مدير فني	رئيس قسم	
شمال	١١	١١	١١	١٦٥	١٩٨
وسط	١١	١١	١١	١٦٥	١٩٨
جنوب	٨	٨	٨	١٢٠	١٤٤
المجموع	٣٠	٣٠	٣٠	٤٥٠	٥٤٠

هذا وقد بلغ عدد مديريات التربية والتعليم في الأردن (٣١) مديرية، وقد قام الباحثان باستبعاد مديرية التعليم الخاص لطبيعتها المختلفة عن باقي المديريات حيث تشرف هذه المديرية على المدارس الخاصة فقط ومقرها في العاصمة عمان، وهي تعنى بمتابعة التعليم الخاص فقط؛ ولذا بقي (٣٠) مديرية.

عينة الدراسة

قام الباحثان باختيار عينة طبقية عشوائية من المديريات تتناسب وحجم المديريات في المنطقة الجغرافية فتم اختيار (٦) مديريات من منطقة الشمال و (٦) مديريات من منطقة الوسط و (٤) مديريات من منطقة جنوب الأردن.

وهكذا يكون عدد المديريات المختارة (١٦) مديرية من مجموع المديريات بما نسبته (٥٣٪) من مجموع المديريات. بعد هذا التصنيف للمديريات، والاختيار العشوائي، وبما يتناسب وعدد المديريات في المنطقة الجغرافية، قام الباحثان بتوزيع أدوات الدراسة على جميع القادة التربويين في المديريات المختارة عشوائياً، وقد بلغ عددهم (٢٨٨)، واسترجع الباحثان (٢٦٤) استبانة، وبهذا يكون حجم العينة (٢٦٤) قائداً، وهذا يشكل (٤٩ ٪) من حجم مجتمع الدراسة الكلي، و (٩٢٪) من حجم القادة في المديريات المختارة حيث بلغ عدد القادة في المديريات المختارة (٢٨٨) قائداً. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب الخبرة والمؤهل العلمي والمنطقة الجغرافية حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠٠٢-٢٠٠٣.

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد وتطوير استبانة، للتعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم ككل ولكل مجال من مجالاته. وفيما يلي وصف لأداة الدراسة وطريقة إعدادها.

تتكون هذه الاستبانة من قسمين هما:

أ) **البيانات الشخصية**

ويشتمل على البيانات الشخصية التي تمثل القائد الذي قام بتعبئة الاستبانة، وتشمل هذه البيانات: الخبرة في الإدارة، المؤهل العلمي، المنطقة الجغرافية.

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد العينة حسب الخبرة والمؤهل العلمي والمنطقة الجغرافية.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الخبرة	٥سنوات فما دون	٤٤	١٦.٧٪
	٦ -١٠ سنوات	٤٦	١٧.٤٪
	١١ سنة فأكثر	١٧٤	٦٥.٩٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	٩١	٣٤.٥٪
	ماجستير / دبلوم عال	١٦١	٦١٪
	دكتوراه	١٢	٤.٥٪
المنطقة الجغرافية	شمال	٩٨	٣٧.١٪
	وسط	١٠١	٣٨.٣٪
	جنوب	٦٥	٢٤.٦٪

ب) الإبداع الإداري

ويشتمل على استبانة للتعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن وتضم (٥٢) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: حل المشكلات واتخاذ القرار ويحتوي على (١٤) فقرة، القابلية للتغيير ويحتوي على (١٠) فقرات، روح المجازفة ويحتوي على (٧) فقرات، سعة الاتصالات ويحتوي على (٧) فقرات، تشجيع الإبداع ويحتوي على (١٤) فقرة.

وكانت الإجابة عن كل فقرة تتكون من خمسة مستويات تقيس مستوى موافقة القائد على الفقرة وهي : بدرجة كبيرة جداً، وتحصل على العلامة (٤)، بدرجة كبيرة وتحصل على العلامة (٤) العلامة (٥)، بدرجة متوسطة وتحصل على العلامة (٣)، بدرجة قليلة وتحصل على العلامة (٢)، بدرجة قليلة جداً وتحصل على العلامة (١).

وقد طلب من المستجيبين وضع إشارة (×) أمام كل فقرة وتحت الإجابة التي يرونها مناسبة. وقد تم اعتبار المتوسط الحسابي الذي يقع بين (١ – ٢,٤٩) يمثل مستوى منخفضاً من الإبداع الإداري ، والمتوسط الحسابي الذي يقع بين (٢,٥٠ – ٣,٤٩) يمثل مستوى متوسطاً من الإبداع ، والمتوسط (٣,٥٠) فأكثر يمثل مستوى مرتفعاً من الإبداع.

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمد الباحثان طريقة صدق المحتوى (Content Validity) ، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تمّ حساب الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test -Re-test) ، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٨١) ، وللمجالات : حل المشكلات (٠,٨٣) ، القابلية للتغيير (٠,٨٦) ، روح المجازفة (٠,٨٨) ، الاتصالات (٠,٧٩) ، تشجيع الإبداع (٠,٨٣). وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة.

معيار الحكم على أداة الإبداع الإداري

من أجل التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم فقد اعتمد الباحثان على المتوسطات الحسابية ، فقسم مستوى الإبداع إلى ثلاثة مستويات على النحو التالي ، وهي : مستوى منخفض من الإبداع إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (١–٢,٤٩) ، مستوى متوسط من الإبداع إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (٢,٥٠ – ٣,٤٩) ، مستوى مرتفع من الإبداع إذا كان المتوسط الحسابي (٣,٥٠) فأكثر.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع المعلومات ثم تفريغ البيانات ، واستخراج الإجابات عن أسئلة الدراسة باستخدام التحاليل الإحصائية التالية :

١ - للإجابة عن السؤال الأول فقد تمّ حساب الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي.

٢ - للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث فقد تمّ حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية واستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وقد تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffee)، واختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية في حال المتغيرات ذات المستويات التصنيفية التي يزيد عددها عن مستويين لمعرفة مصادر دلالة الفروق إن لزم ذلك.

تحليل النتائج

بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي جمعت تمّ الحصول على النتائج وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن بشكل عام ولكل مجال من مجالاته من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الإبداع الإداري الخمسة، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإبداع الإداري بصورة كلية، وتمّ ترتيب المتوسطات الحسابية على المجالات الخمسة ترتيباً تنازلياً لتحديد أي المجالات كان متوسطه أعلى من غيره. يبين الجدول (٣) ترتيب مجالات الإبداع الإداري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ويظهر الانحرافات المعيارية لها، والمتوسط الحسابي للإبداع بصورة كلية.

سيبين الجدول رقم (٣) ما يلي:

١ - بالنسبة لمجالات الإبداع الإداري: الاتصالات، وتشجيع الإبداع، وحل المشكلات، والقابلية للتغيير، وروح المجازفة، جاءت المتوسطات الحسابية لها مرتبة تنازلياً كما يلي: الاتصالات (٤.٠٤)، وتشجيع الإبداع (٤.٠١)، وحل المشكلات (٣.٩٧)، والقابلية للتغيير (٣.٨٥). وروح المجازفة (المتوسط الحسابي = ٣.٧٦)، وكلها

تقع في المستوى المرتفع من الإبداع الإداري (المتوسط = ٣,٥٠ فأكثر)، ويعكس هذا مستوى مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة في هذه المجالات، لكن بدرجة قليلة.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الإبداع مرتبة تنازلياً وللإبداع الإداري ككل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الاتصالات	٤,٠٤	٠,٥٦	١
تشجيع الإبداع	٤,٠١	٠,٥٢	٢
حل المشكلات	٣,٩٧	٠,٥٠	٣
القابلية للتغير	٣,٨٥	٠,٥٠	٤
روح المجازفة	٣,٧٦	٠,٥٦	٥
الكلي	٣,٩٤	٠,٤٣	

٢ - بالنسبة للإبداع الإداري بصورة عامة فقد بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٩٤)، وتقع هذه القيمة في المستوى المرتفع من الإبداع الإداري (المتوسط = ٣,٥٠ فأكثر)، ويعكس هذا مستوى مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة، لكن بدرجة قليلة.

وللتعرف على أي فقرات الإبداع الإداري حازت على مستوى مرتفع أو متوسط أو منخفض من الإبداع الإداري، فقد تمّ ترتيب فقرات الإبداع الإداري تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية. ويبين الجدول رقم (٤) ترتيب فقرات الإبداع الإداري حسب المتوسطات.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإبداع مرتبة تنازلياً .

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤	أعمل على إيجاد قنوات اتصال مفتوحة مع الموظفين.	٤.٣٣	٠.٦٩	
٥	أشجع الموظفين في الابتعاد عن الروتين.	٤.٢٧	٠.٧٦	
١	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات الهامة، وتحمّل مسؤولياتها.	٤.٢٥	٠.٧٢	
٤	أنمي الصلات والعلاقات الإنسانية مع المراجعين.	٤.٢٤	٠.٨١	
٢	أرى أن التغيير ظاهرة طبيعية.	٤.٢٣	٠.٧٨	
٥	أمتلك قدرة على الإشراف على الموظفين المبدعين.	٤.٢٣	٠.٦٩	
١	أحاول اكتشاف المشكلات بهدف حلها.	٤.٢٠	٠.٦٦	
١	أفضّل أن أجمع وأحلل كافة البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة قبل اتخاذ قرار حيالها.	٤.٢٠	٠.٧٤	
٢	أشجع على وضع الخطط المستقبلية للتطوير والتغيير.	٤.١٩	٠.٧٨	
٥	أشجع أصحاب الأفكار الجديدة.	٤.١٩	٠.٦٩	
٥	أعطي الموظفين الوقت الكافي والحرية، للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم دون قيود.	٤.١٩	٠.٧٦	
١	أعطي الحرية للموظفين في تحديد المشكلات وتعقبها ومناقشتها.	٤.١٧	٠.٧٤	
٢	أرغب في الحصول على موقع ذي مكانة وامتياز أعلى.	٤.١٧	٠.٨٤	
٣	أشجع الرفض لما هو خاطئ ولو كان شائعاً ومقبولاً.	٤.١٤	٠.٨٩	

تابع الجدول رقم (٤).

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أضع الحلول للمشكلات التي أواجهها كل على حدة.	٤.١٠	٠.٦٥	
٢	أرى من الواجب على المؤسسة أن تتعلم كيفية التعامل مع التغيير بمرونة وتكيّف.	٤.١٠	٠.٧٤	
٥	أشجع ذوي الأفكار الجديدة وأظهرهم.	٤.١٠	٠.٧٥	
٣	أتبنى كل فكرة جديدة معقولة.	٤.٠٨	٠.٧٠	
٥	أثني على الموظف الذي يحقق أي إنجاز مبدع، ولو كان الإنجاز لا يتصل بعمل المنظمة.	٤.٠٨	٠.٩٤	
٤	أطوّر علاقاتي مع ذوي الاختصاص العاملين في مؤسسات أخرى.	٤.٠٥	٠.٨١	
٥	أجرب الأفكار الجديدة البناءة، ولا أحكم عليها مسبقاً.	٤.٠٥	٠.٦٦	
١	أقوم بتجربة أفكار وطرق جديدة لحل المشكلات.	٤.٠٣	٠.٧٤	
٣	أتحمل نتائج ارتكاب الأخطاء عند تطبيق الأفكار الجديدة.	٤.٠٣	٠.٧٩	
٤	أبذل جهداً في توسيع مجال اتصالاتي الوظيفية خارج حدود المديرية.	٤.٠٣	٠.٨٥	
٥	أعمل على إيجاد آليات تساعد في زيادة ثقة الموظفين بأنفسهم.	٤.٠٣	٠.٧٣	
٥	أقوم بتعميم أية أفكار جيدة بناءة يقدمها الموظفون.	٤.٠٣	٠.٨٣	
١	لدي المقدرة على تصوّر بدائل عديدة للتعامل مع المشكلات.	٤.٠١	٠.٧٣	

تابع الجدول رقم (٤).

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤	أفسر الاتصالات الواردة من الأقسام الأخرى بترو.	٤.٠١	٠.٧٦	
٤	أستعين بعلاقاتي الشخصية من أجل الحصول على حاجات المديرية.	٤.٠١	٠.٩١	
٥	أقوم بالنقد للأفكار الجديدة.	٤.٠٠	٠.٧٠	
١	أستشير الخبراء والمختصين في عملية صناعة القرار.	٣.٩٩	٠.٩١	
٢	أقوم بإيجاد طرق جديدة وفعالة لتنفيذ العمل.	٣.٩٩	٠.٧٨	
٥	أتبنى مفهوم التنافس البنّاء في مديريتي.	٣.٩٩	٠.٧٧	
١	أحاول تحديد درجة الغموض في المواقف التي تواجهني في أدائي لوظيفتي.	٣.٩٨	٠.٧٣	
٣	أمتلك الشجاعة للقيام بأعمال إبداعية.	٣.٩٧	٠.٨٤	
١	أرغب في العمل مع فرق مكلفة بحل المشكلات المعقدة.	٣.٩٤	٠.٨٦	
٢	أشارك في تعليقات على آراء الآخرين أثناء الاجتماعات.	٣.٩٢	٠.٨٧	
١	أتابع المشكلات التي يعاني منها الآخرون في العمل.	٣.٨٥	٠.٩٥	
٢	أستبق الآخرين في تجربة فكرة أو طريقة جديدة فاعلة.	٣.٨٤	٠.٧٧	
٥	أتقدّم بتقييمات مكتوبة للأفكار المقترحة في مديريتي.	٣.٨١	٠.٨٢	
٢	أرغب في تكوين انطباع عند زملاء العمل بأنني شخص يمتلك أفكاراً جديدة حول العمل.	٣.٨٠	٠.٩٤	

تابع الجدول رقم (٤).

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	أعمل على تشجيع الموظفين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم.	٣.٧٨	٠.٨٤	
١	أستطيع الحصول على المعلومات التي أحتاجها بسرعة وباستمرار.	٣.٦٨	٠.٨٥	
١	أتمكن من اتخاذ قرار حاسم خلال فترة قياسية نسبياً.	٣.٦٤	٠.٨٧	
٣	أقوم بتجريب أساليب عمل جديدة رغم ما ينطوي على ذلك من مجازفة.	٣.٦٢	٠.٩١	
٤	أقوم بلقاءات غير رسمية لمناقشة المشاكل الخاصة بالعاملين معي.	٣.٦٠	١.٠٢	
٣	أرغب في العمل ضمن فريق تسوده روح المجازفة.	٣.٥١	١.٠٧	
١	أستطيع اتخاذ قرارات مهمة حتى لو كانت المعلومات المتاحة لي قليلة جداً.	٣.٤٧	٠.٩٩	
٥	أقدّم تسهيلات مادية ومعنوية لجذب الموظفين المبدعين، والحرص على استمرارهم في العمل.	٣.٤٥	١.٣١	
٢	أخصص وقتاً كافياً، لمتابعة أفكاري أو مشاريعي الخاصة.	٣.٢٠	١.٠٨	
٢	أبالغ في قدرتي على التطوير والتجديد.	٣.٠٤	١.٠٠	
٣	أقوم بأعمال ذات مجازفة عالية.	٣.٠٠	١.٠٧	

يبين الجدول رقم (٤) أن جميع فقرات الإبداع الإداري حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المرتفع من الإبداع الإداري (٣.٥٠ فأكثر)، وهذا يعكس مستوى

مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة، لكن بدرجة قليلة، باستثناء الفقرات التالية، والتي حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المتوسط من الإبداع الإداري من (٢,٥٠-٣,٤٩)، ويعكس هذا مستوى متوسطاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة نحوها، وهي:

١ - أستطيع اتخاذ قرارات مهمة حتى ولو كانت المعلومات المتاحة لي قليلة جداً (المتوسط الحسابي = ٣,٤٧).

٢ - أقدم تسهيلات مادية ومعنوية لجذب الموظفين المبدعين والحرص على استمرارهم في العمل (٣,٤٥).

٣ - أخصص وقتاً كافياً لمتابعة أفكاري، أو مشاريعي الخاصة (المتوسط الحسابي = ٣,٢٠).

٤ - أبالغ في قدرتي على التطوير والتجديد (٣,٠٤).

٥ - أقوم بأعمال ذات مجازفة عالية (٣,٠٠).

ومن أجل تحديد فقرات الإبداع الإداري وفق المجالات التي تندرج تحتها، فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة، ثم ترتيب فقرات كل مجال ترتيباً تنازلياً. ويبين الجدول رقم (٥) ترتيب فقرات مجال حل المشكلات واتخاذ القرار حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

يبين الجدول رقم (٥) أنّ جميع فقرات مجال حلّ المشكلات واتخاذ القرار حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المرتفع من الإبداع الإداري، ويعكس هذا مستوى مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة، لكن بدرجة قليلة، باستثناء فقرة واحدة حازت على متوسط حسابي يقع ضمن المستوى المتوسط من الإبداع الإداري وهي (أستطيع اتخاذ قرارات مهمة حتى ولو كانت المعلومات المتاحة لي قليلة جداً) المتوسط

الحسابي (٣,٤٧). ويعكس هذا مستوى متوسطاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة نحو هذه الفقرة. ويبين الجدول رقم (٦) ترتيب فقرات مجال القابلية للتغيير، حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإبداع لمجال حل المشكلات واتخاذ القرار مرتبة تنازلياً

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات الهامة، وتحمّل مسؤولياتها.	٤,٢٥	٠,٧٢	١
١	أحاول اكتشاف المشكلات بهدف حلها.	٤,٢٠	٠,٦٦	٢
١	أفضّل أن أجمع وأحلل كافة البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة قبل اتخاذ قرار حيالها.	٤,٢٠	٠,٧٤	٣
١	أعطي الحرية للموظفين في تحديد المشكلات وتعقبها ومناقشتها.	٤,١٧	٠,٧٤	٤
١	أضع الحلول للمشكلات التي أواجهها كل على حدة.	٤,١٠	٠,٦٥	٥
١	أقوم بتجربة أفكار وطرق جديدة لحل المشكلات.	٤,٠٣	٠,٧٤	٦
١	لدي المقدرة على تصوّر بدائل عديدة للتعامل مع المشكلات.	٤,٠١	٠,٧٣	٧
١	أستشير الخبراء والمختصين في عملية صناعة القرار.	٣,٩٩	٠,٩١	٨
١	أحاول تحديد درجة الغموض في المواقف التي تواجهني في أدائي لوظيفتي.	٣,٩٨	٠,٧٣	٩

تابع الجدول رقم (٥).

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أرغب في العمل مع فرق مكلفة بحل المشكلات المعقدة.	٣.٩٤	٠.٨٦	١٠
١	أتابع المشكلات التي يعاني منها الآخرون في العمل.	٣.٨٥	٠.٩٥	١١
١	أستطيع الحصول على المعلومات التي أحتاجها بسرعة وباستمرار.	٣.٦٨	٠.٨٥	١٢
١	أتمكن من اتخاذ قرار حاسم خلال فترة قياسية نسبياً.	٣.٦٤	٠.٨٧	١٣
١	أستطيع اتخاذ قرارات مهمة حتى لو كانت المعلومات المتاحة لي قليلة جداً.	٣.٤٧	٠.٩٩	١٤

ويبين الجدول رقم (٦) أنّ جميع فقرات مجال القابلية للتغيير حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المرتفع من الإبداع الإداري، وهذا يعكس مستوى مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد عينة الدراسة وفق هذا المجال، لكن بدرجة قليلة، باستثناء فقرتين حازتا على متوسط حسابي يقع ضمن المستوى المتوسط من الإبداع الإداري هما: (أخصص وقتاً كافياً لمتابعة أفكاري أو مشاريعي الخاصة) المتوسط الحسابي (٣.٢٠)، و(أبالغ في قدرتي على التطوير والتجديد) المتوسط الحسابي (٣.٠٤)، وهذا يعكس مستوى متوسطاً من الإبداع الإداري لدى أفراد عينة الدراسة وفق هاتين الفقرتين. يبين الجدول رقم (٧) ترتيب فقرات مجال روح المجازفة حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإبداع لمجال القابلية للتغيير مرتبة تنازلياً.

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	أرى أن التغيير ظاهرة طبيعية.	٤.٢٣	٠.٧٨	١
٢	أشجع على وضع الخطط المستقبلية للتطوير والتغيير.	٤.١٩	٠.٧٨	٢
٢	أرغب في الحصول على موقع ذي مكانة وامتياز أعلى.	٤.١٧	٠.٨٤	٣
٢	أرى من الواجب على المؤسسة أن تتعلم كيفية التعامل مع التغيير بمرونة وتكيّف.	٤.١٠	٠.٧٤	٤
٢	أقوم بإيجاد طرق جديدة وفعالة لتنفيذ العمل.	٣.٩٩	٠.٧٨	٥
٢	أشارك في تعليقات على آراء الآخرين أثناء الاجتماعات.	٣.٩٢	٠.٨٧	٦
٢	أستبق الآخرين في تجربة فكرة أو طريقة جديدة فاعلة.	٣.٨٤	٠.٧٧	٧
٢	أرغب في تكوين انطباع عند زملاء العمل بأنني شخص يمتلك أفكاراً جديدة حول العمل.	٣.٨٠	٠.٩٤	٨
٢	أخصص وقتاً كافياً، لمتابعة أفكاري أو مشاريعي الخاصة.	٣.٢٠	١.٠٨	٩
٢	أبالغ في قدرتي على التطوير والتجديد.	٣.٠٤	١.٠٠	١٠

يبين الجدول رقم (٧) أنّ جميع فقرات مجال روح المجازفة حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المرتفع من الإبداع الإداري، وهذا يعكس مستوى مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة وفق هذا المجال، لكن بدرجة قليلة، باستثناء فقرة واحدة

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإبداع لمجال روح المجازفة مرتبة تنازلياً.

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	أشجع الرفض لما هو خاطئ ولو كان شائعاً ومقبولاً.	٤.١٤	٠.٨٩	
٣	أتبنى كل فكرة جديدة معقولة.	٤.٠٨	٠.٧٠	
٣	أتحمل نتائج ارتكاب الأخطاء عند تطبيق الأفكار الجديدة.	٤.٠٣	٠.٧٩	
٣	أمتلك الشجاعة للقيام بأعمال إبداعية.	٣.٩٧	٠.٨٤	
٣	أقوم بتجريب أساليب عمل جديدة رغم ما ينطوي على ذلك من مجازفة.	٣.٦٢	٠.٩١	
٣	أرغب في العمل ضمن فريق تسوده روح المجازفة.	٣.٥١	١.٠٧	
٣	أقوم بأعمال ذات مجازفة عالية.	٣.٠٠	١.٠٧	

حازت على متوسط حسابي يقع ضمن المستوى المتوسط من الإبداع الإداري، وهي (أقوم بأعمال ذات مجازفة عالية) المتوسط الحسابي (٣.٠٠)، وهذا يعكس مستوى متوسطاً من الإبداع لدى أفراد العينة وفق هذه الفقرة. ويبين الجدول رقم (٨) ترتيب فقرات مجال الاتصالات حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

ويبين الجدول رقم (٨) أنّ جميع فقرات مجال الاتصالات حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المرتفع من الإبداع الإداري، وهذا يعكس مستوى مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة وفق هذا المجال، لكن بدرجة قليلة، باستثناء الفقرة

الجدول رقم (٨) . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإبداع لمجال الاتصالات مرتبة تنازلياً.

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤	أعمل على إيجاد قنوات اتصال مفتوحة مع الموظفين.	٤.٣٣	٠.٦٩	
٤	أنمي الصلات والعلاقات الإنسانية مع المراجعين.	٤.٢٤	٠.٨١	
٤	أطوّر علاقاتي مع ذوي الاختصاص العاملين في مؤسسات أخرى.	٤.٠٥	٠.٨١	
٤	أبذل جهداً في توسيع مجال اتصالاتي الوظيفية خارج حدود المديرية.	٤.٠٣	٠.٨٥	
٤	أفسر الاتصالات الواردة من الأقسام الأخرى بترو.	٤.٠١	٠.٧٦	
٤	أستعين بعلاقاتي الشخصية من أجل الحصول على حاجات المديرية.	٤.٠١	٠.٩١	
٤	أقوم بلقاءات غير رسمية لمناقشة المشاكل الخاصة بالعاملين معي.	٣.٦٠	١.٠٢	

الأولى حيث جاءت بدرجة كبيرة. ويبين الجدول رقم (٩) ترتيب فقرات مجال تشجيع الإبداع حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

ويبين جدول رقم (٩) أنّ جميع فقرات مجال تشجيع الإبداع حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المرتفع من الإبداع الإداري، وهذا يعكس مستوى مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة وفق هذا المجال، لكن بدرجة قليلة، باستثناء الفقرة الأولى حيث جاءت بدرجة كبيرة، وباستثناء فقرة واحدة حازت على متوسط حسابي يقع ضمن المستوى المتوسط من الإبداع الإداري، وهي (أقدم تسهيلات مادية ومعنوية لجذب

الجدول رقم (٩) . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإبداع لمجال تشجيع الإبداع مرتبة تنازلياً

المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	أشجع الموظفين في الابتعاد عن الروتين.	٤.٢٧	٠.٧٦	
٥	أمتلك قدرة على الإشراف على الموظفين المبدعين.	٤.٢٣	٠.٦٩	
٥	أشجع أصحاب الأفكار الجديدة.	٤.١٩	٠.٦٩	
٥	أعطي الموظفين الوقت الكافي والحرية، للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم دون قيود.	٤.١٩	٠.٧٦	
٥	أشجع ذوي الأفكار الجديدة وأظهرهم.	٤.١٠	٠.٧٥	
٥	أثني على الموظف الذي يحقق أي إنجاز مبدع، ولو كان الإنجاز لا يتصل بعمل المنظمة.	٤.٠٨	٠.٩٤	
٥	أجرب الأفكار الجديدة البناءة، ولا أحكم عليها مسبقاً.	٤.٠٥	٠.٦٦	
٥	أعمل على إيجاد آليات تساعد في زيادة ثقة الموظفين بأنفسهم.	٤.٠٣	٠.٧٣	
٥	أقوم بتعميم أية أفكار جيدة بناءة يقدمها الموظفون.	٤.٠٣	٠.٨٣	
٥	أقوم بالنقد للأفكار الجديدة.	٤.٠٠	٠.٧٠	.١٠
٥	أتبنى مفهوم التنافس البنّاء في مديرتي.	٣.٩٩	٠.٧٧	.١١
٥	أتقدّم بتقييمات مكتوبة للأفكار المقترحة في مديريتي.	٣.٨١	٠.٨٢	.١٢
٥	أعمل على تشجيع الموظفين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم.	٣.٧٨	٠.٨٤	.١٣
٥	أقدّم تسهيلات مادية ومعنوية لجذب الموظفين المبدعين، والحرص على استمرارهم في العمل.	٣.٤٥	١.٣١	.١٤

الموظفين المبدعين، والحرص على استمرارهم في العمل) المتوسط الحسابي (٣٫٤٥)، وهذا يعكس مستوى متوسطاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة وفق هذه الفقرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستويات الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومجالاته تعزى لخبرة القائد والمؤهل العلمي والمنطقة الجغرافية للمديرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين هذه المتوسطات فقد تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. ويبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على مجالات الإبداع الإداري، و لأثر الخبرة على الإبداع ككل.

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على مجالات الإبداع الإداري و للإبداع الإداري ككل

المجال	المتوسط الحسابي			قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	٥ فما دون	٦-١٠	١١ فأكثر		
حل المشكلات	٣٫٩٤	٣٫٩١	٣٫٩٩	٠٫٤٢	٠٫٦٥
القابلية للتغير	٣٫٨٨	٣٫٨٥	٣٫٨٤	٠٫٠٨	٠٫٩١
روح المجازفة	٣٫٧١	٣٫٧٣	٣٫٧٩	٠٫٤٢	٠٫٦٥
الاتصالات	٤٫٠٥	٤٫٠٨	٤٫٠٢	٠٫٢٢	٠٫٧٩
تشجيع الإبداع	٣٫٩٩	٤٫٠١	٤٫٠٢	٠٧٩	٠٫٩٢
الكلي	٣٫٩٣	٣٫٩٢	٣٫٩٥	٠٫٠٢	٠٫٩٧

يبين الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وفقاً لمتغير الخبرة وذلك في كل مجالاته: حلّ المشكلات، والقابلية للتغيير، وروح المجازفة، والاتصالات، وتشجيع الإبداع.

ويبين الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) للإبداع الإداري ككل، وفقاً لمتغير الخبرة.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن، والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين هذه المتوسطات، فقد تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي للمجالات، و للإبداع الإداري ككل. ويبين الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على مجالات الإبداع الإداري، و للإبداع ككل.

الجدول رقم (١١). المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على مجالات الإبداع الإداري و للإبداع الإداري ككل .

المجال	المتوسط الحسابي			قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بكا فما دون	ما + دب	دكتوراه		
حل المشكلات	٣.٩٠	٣.٩٧	٤.٣٦	٤.٧٢	٠.٠١
القابلية للتغير	٣.٧٧	٣.٨٧	٤.٠٤	٢.٢١	٠.١١
روح المجازفة	٣.٧٠	٣.٧٩	٣.٩٠	١.٠٧	٠.٣٤
الاتصالات	٣.٩٦	٤.٠٦	٤.٤٤	٤.١٩	٠.٠١
تشجيع الإبداع	٣.٩٦	٤.٠١	٤.٤٣	٤.٣٤	٠.٠١
الكلي	٣.٨٧	٣.٩٥	٤.٢٧	٤.٤٤	٠.٠١

يبين الجدول رقم (١١) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك في مجالي: القابلية للتغيير، وروح المجازفة.

ويبين الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي في المجالات التالية: حل المشكلات، والاتصالات، وتشجيع الإبداع.

ويبين الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للإبداع الإداري ككل.

ولمعرفة أي المستويات التصنيفية لمتغير المؤهل العلمي يوجد بها فروق ذات دلالة إحصائية في مجال حل المشكلات، ومجال الاتصالات، ومجال تشجيع الإبداع، والإبداع ككل، فقد تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

بينت نتائج اختبار شيفيه أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مجال حل المشكلات بين من يحملون مؤهل بكالوريوس فما دون (٣,٨٩)، ومن يحملون مؤهل دكتوراه (٤,٣٦) لصالح الدكتوراه، حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع الإداري في هذا المجال.

وبينت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مجال حلّ المشكلات بين من يحملون مؤهل ماجستير / دبلوم عالٍ (٣,٩٧)، ومن يحملون مؤهل دكتوراه (الوسط الحسابية = ٤,٣٦)، لصالح الدكتوراه حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع الإداري في هذا المجال.

الجدول رقم (١٢). نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر المؤهل على مجالات حل المشكلات والاتصالات وتشجيع الإبداع والإبداع ككل.

المجال	المتوسط	الفئات	بكالوريوس فما دون	ماجستير/دبلوم عالٍ	دكتوراه
حل المشكلات	٣.٨٩	بكا فما دون			
	٣.٩٧	ماجستير/دبلوم عالٍ			
	٤.٣٦	دكتوراه	❖	❖	
الاتصالات	٣.٩٥	بكا فما دون			
	٤.٠٥	ماجستير/دبلوم عالٍ			
	٤.٤٤	دكتوراه	❖		
تشجيع الإبداع	٣.٩٦	بكا فما دون			
	٤.٠١	ماجستير/دبلوم عالٍ			
	٤.٤٢	دكتوراه	❖	❖	
الكلي	٣.٨٧	بكا فما دون			
	٣.٩٥	ماجستير/دبلوم عالٍ			
	٤.٢٦	دكتوراه	❖	❖	

وبينت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مجال الاتصالات بين من يحملون مؤهل بكالوريوس فما دون (٣.٩٦)، ومن

يحملون مؤهل دكتوراه (٤.٤٤)، ولصالح الدكتوراه حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع في هذا المجال.

وبينت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مجال تشجيع الإبداع بين من يحملون مؤهل بكالوريوس فما دون (٣.٩٦)، ومن يحملون مؤهل دكتوراه (٤.٤٣) لصالح الدكتوراه، حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع الإداري في هذا المجال.

وبينت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مجال تشجيع الإبداع بين من يحملون مؤهل ماجستير / دبلوم عالٍ (المتوسط الحسابي= ٤.٠١)، ومن يحملون مؤهل دكتوراه (٤.٤٣)، لصالح الدكتوراه، حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع الإداري في هذا المجال.

وبينت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية في الإبداع الإداري ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بين من يحملون مؤهل بكالوريوس فما دون (٣.٨٧)، ومن يحملون مؤهل دكتوراه (المتوسط الحسابي= ٤.٢٦)، لصالح الدكتوراه، حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع الإداري في هذا المجال.

وبينت نتائج اختبار شيفيه أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية في الإبداع الإداري ككل، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين من يحملون مؤهل ماجستير / دبلوم عالٍ (المتوسط الحسابي = ٣.٩٥) ، ومن يحملون مؤهل دكتوراه (المتوسط الحسابي = ٤.٢٦)، لصالح الدكتوراه، حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع الإداري.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن، والتي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين هذه المتوسطات، فقد تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي للمجالات، و للأداة ككل.ويبين الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المنطقة الجغرافية على مجالات الإبداع، وتحليل التباين الثلاثي لأثر المنطقة الجغرافية على الإبداع ككل.

جدول رقم (١٣). المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المنطقة الجغرافية على مجالات الإبداع الإداري وللإبداع الإداري ككل.

المجال	المتوسط الحسابي			قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	شمال	وسط	جنوب		
حل المشكلات	٣.٩٧	٤.٠٠	٣.٩٠	.٩٠	.٤٠
القابلية للتغير	٣.٨٢	٣.٩٠	٣.٨٠	.٨٥	.٤٢
روح المجازفة	٣.٧٥	٣.٩٠	٣.٥٨	٦.٦٨	.٠١
الاتصالات	٤.١٤	٣.٩٥	٤.٠٢	٣.٠٣	.٠٥
تشجيع الإبداع	٤.٠٢	٤.٠٢	٣.٩٩	.٠٨٤	.٩١
الكلي	٣.٩٥	٣.٩٧	٣.٨٨	.٦٧	.٥٠

يبين الجدول رقم (١٣) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية، وذلك في مجالات: حل المشكلات، والقابلية للتغيير، وتشجيع الإبداع.

ويبين الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للإبداع الإداري ككل، وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية.

ويبين الجدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وفقاً للمنطقة الجغرافية في المجالات التالية: روح المجازفة، والاتصالات.

ولمعرفة أي المستويات التصنيفية لمتغير المنطقة الجغرافية يوجد بها فروق ذات دلالة إحصائية في مجال روح المجازفة، ومجال الاتصالات، فقد تمّ استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، واختبار توكي، ويبين الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

جدول رقم (١٤). نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر المنطقة الجغرافية على مجال روح المجازفة.

المجال	المتوسط	الفئات	جنوب	شمال	وسط
روح المجازفة	٣,٥٨	جنوب			
	٣,٧٥	شمال			
	٣,٨٩	وسط	❖		

بينت نتائج اختبار شيفيه أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مجال روح المجازفة بين المنطقة الجغرافية الجنوب (٣,٥٨)، والمنطقة الجغرافية الوسط (٣,٨٩)، ولصالح الوسط حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع الإداري في هذا المجال، ويبين الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (١٥) . نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لأثر المنطقة الجغرافية على مجال الاتصالات.

المجال	المتوسط	الفئات	وسط	جنوب	شمال
الاتصالات	٣.٩٤	وسط			
	٤.٠١	جنوب			
	٤.١٤	شمال	❖		

ولم يظهر اختبار شيفيه للمقارنات البعدية الفروق بين المتوسطات الحسابية في مجال الاتصالات لعدم وضوح الفروق، لذلك تمّ استعمال اختبار توكي للمقارنات البعدية، ويبين الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار توكي، والتي أظهرت نتائجه أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مجال الاتصالات بين المنطقة الجغرافية الوسط (المتوسط الحسابي = ٣.٩٤)، والمنطقة الجغرافية الشمال (المتوسط الحسابي = ٤.١٤) لصالح الشمال، حيث كانوا على مستوى أعلى من الإبداع الإداري في هذا المجال.

مناقشة نتائج الدراسة

تفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن بشكل عام ولكل مجال من مجالاته من وجهة نظر أفراد العينة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن هناك مستوى مرتفعاً من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة بصورة عامة ، وذلك في الإبداع الإداري ككل، وفي المجالات الفرعية له (القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار، والقدرة على التغيير، وروح المجازفة، وسعة الاتصالات، ودرجة تشجيع الإبداع).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو فارس [١] ، والتي هدفت إلى التعرف على درجة الإبداع الإداري لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية، وأظهرت نتائجها أنّ هناك درجةً عاليةً من الإبداع لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية.

كما اتفقت مع نتائج دراسة المعاني [١٣]، والتي هدفت إلى التعرف على الولاء التنظيمي للمديرين العاملين في سائر وزارات المملكة الأردنية، وأثره على إبداعهم الإداري، وأظهرت نتائج الدراسة أن المستجيبين أظهروا درجة عالية من الإبداع الإداري.

كما اتفقت مع نتائج دراسة القطاونة [١٢]، والتي هدفت إلى التعرف على كل من المناخ التنظيمي، والسلوك الإبداعي للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية وتحليل العلاقة بين المناخ والإبداع، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى السلوك الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسة مستوى عالٍ.

نستنتج مما سبق أن مستوى الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم مرتفع، حيث تتوفر لديهم الإمكانية الإبداعية، كما أنّهم يهتمون ويشجعون الآخرين على الإبداع.

ويمكن تفسير وجود مستوى مرتفع من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة ، بأنّ أفراد العينة من مديري التربية والمديرين الفنيين والإداريين ورؤساء الأقسام غالبيتهم من المؤهلين، ومن حملة الشهادات العليا، وكما هو ظاهر في جدول توزيع أفراد العينة فإن ٦٥,٥٪ من أفراد العينة من حملة الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه ، وبالتالي يملكون مهارات إبداعية، إضافة إلى أنهم يحاولون بصورة أو بأخرى إظهار مديرياتهم بصورة جيدة أمام مركز الوزارة، وأمام المستويات الإدارية الأعلى حرصاً على سير العمل.

أما بخصوص فقرات الإبداع الإداري ككل، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن بعض فقرات الإبداع الإداري حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المتوسط من الإبداع الإداري، وهي:

١ - أستطيع اتخاذ قرارات مهمة حتى لو كانت المعلومات المتاحة لي قليلة جداً.

٢ - أقدم تسهيلات مادية ومعنوية ؛ لجذب الموظفين المبدعين، والحرص على استمرارهم في العمل.

٣ - أخصص وقتاً كافياً لمتابعة أفكاري أو مشاريعي الخاصة.

٤ - أبالغ في قدرتي على التطوير والتجديد.

٥ - أقوم بأعمال ذات مجازفة عالية.

ويمكن تفسير ذلك بالنسبة لفقرة " أستطيع اتخاذ قرارات مهمة حتى لو كانت المعلومات المتاحة لي قليلة جداً "، أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الفقرة حازت على مستوى متوسط من الإبداع الإداري لدى أفراد العينة، مما يعكس قدرة متوسطة لدى أفراد العينة على اتخاذ القرارات المهمة في ضوء معلومات قليلة، وهذا يُفسر بعدم امتلاك أفراد العينة للصلاحيات التي تمكنهم من اتخاذ هذه القرارات، إضافة إلى افتقارهم لغطاء قانوني، وأمن وظيفي يحميهم في حال اتخاذ مثل هذه القرارات، على الرغم من وجود رغبة لديهم في اتخاذ مثل هذه القرارات.

أما بخصوص " أقدم تسهيلات مادية ومعنوية لجذب الموظفين المبدعين والحرص على استمرارهم في العمل "، يمكن تفسير ذلك بأنّ أفراد العينة لا يملكون الصلاحيات لتقديم تسهيلات مادية لجذب الموظفين المبدعين، والحرص على استمرارهم في العمل، وتنحصر التسهيلات التي يستطيعون أن يقدموها بالتسهيلات المعنوية، ككتب الشكر، والثناء الشفوي أو بالتقارير السنوية، التي قد تؤدي إلى حصول الموظف على الجدارة،

وهي مكافأة مالية بسيطة تقدم للموظف كزيادة سنوية على مدار سنة واحدة في الدرجة، ولا تتكرر إلا في درجة أخرى، وتمنح بشروط صعبة، وهي أن يقوم الموظف بعمل إبداعي يعرض على لجنة خاصة.

وبخصوص " أخصص وقتاً كافياً لمتابعة أفكاري أو مشاريعي الخاصة "، فيمكن تفسيرها بأن ساعات العمل في المديريات تمتد من الساعة الثامنة صباحاً، وحتى الثالثة مساءً، ويمكن أن يمتد الدوام لساعات أطول في بداية العام الدراسي، وعند الاختبارات، وبالتالي لا يجد أفراد العينة وقتاً كافياً لمتابعة أفكارهم ومشاريعهم الخاصة، نتيجة عبء العمل.

أما بخصوص " أبالغ في قدرتي على التطوير والتجديد "، فيمكن تفسيرها بأن هناك قدرة على التطوير والتجديد لدى أفراد العينة، ولكنها قدرة محدودة ترتبط بالمركز (مركز الوزارة)، فأي تطوير أو تجديد لا بد وأن يأتي عن طريق مركز الوزارة، أو بموافقة الوزارة.

وبخصوص " أقوم بأعمال ذات مجازفة عالية "، فيمكن تفسيرها بأن هناك رغبة لدى أفراد العينة في المجازفة، إلا أن الدور الذي تقوم به الإدارات المركزية غير مشجع على المجازفة، وإلى أن الأعمال التي يقوم بها أفراد العينة هي في معظمها تندرج ضمن الأعمال الروتينية، وبالتالي لا تحتاج إلى درجة عالية من المجازفة، بعكس القرارات والأعمال التي تتخذها الإدارة المركزية.

أما بالنسبة لتفسير الترتيب التنازلي لمستوى الإبداع الإداري لدى أفراد العينة وفق المجالات فقد جاء على النحو التالي: الاتصالات، وتشجيع الإبداع، وحل المشكلات، والقابلية للتغيير، وروح المجازفة.

فإنه يمكن أن نفسر ذلك بان استجابات أفراد العينة كانت أكثر ارتفاعاً في المجالات التي يمكن أن يؤثروا ويتأثروا بها، وتمثل اتجاهاً شخصياً لديهم: كالاتصالات، وتشجيع الإبداع، وحل المشكلات، وكانت أقل ارتفاعاً في المجالات التي تحتاج إلى قرارات إدارية مركزية : كالتغيير، وروح المجازفة.

وبالنسبة لتحليل تصورات أفراد العينة لمجالات الإبداع الإداري الخمسة فستعرضها الدراسة على التوالي:

١ - بالنسبة لمجال الاتصالات، فقد كان مستوى الإبداع في هذا المجال مرتفعاً، ويمكن تفسير ذلك بأنه أفراد العينة يحرصون على إيجاد قنوات اتصال مفتوحة مع الموظفين، ويعملون على تنمية الصلات والعلاقات الإنسانية مع المراجعين، وتطوير العلاقات مع المؤسسات الأخرى، ويفسرون الاتصالات القادمة من الأقسام الأخرى، ويقومون بلقاءات غير رسمية لمناقشة المشاكل الخاصة بالعاملين.

٢ - بالنسبة لمجال تشجيع الإبداع فقد كان مستوى الإبداع فيه مرتفعاً ، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة يحرصون على تشجيع الإبداع من خلال تشجيع الموظفين في الابتعاد عن الروتين، والإشراف على المبدعين منهم، وتشجيع الأفكار الجديدة، وإعطاء الحرية للتعبير عن الأفكار بحرية، والثناء على الأفكار الجيدة، وتجريب الأفكار الجديدة وتقديم التسهيلات للموظفين.

٣ - بالنسبة لمجال حل المشكلات واتخاذ القرار فقد كان مستوى الإبداع فيه مرتفعاً ، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة يملكون قدرة على اتخاذ القرارات الهامة، واكتشاف المشكلات وتعقبها، وحلها، وجمع البيانات واتخاذ القرارات، وتجريب طرق جديدة لحل المشكلات.

٤ - بالنسبة لمجال القابلية للتغيير فقد كان مستوى الإبداع فيه مرتفعاً ، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة يميلون إلى التغيير، ويرون أن التغيير ظاهرة طبيعية، ويشجعون على وضع الخطط المستقبلية للتطوير، ويرون أن واجب المؤسسة أن تتعامل مع التغيير بمرونة وتكيف، ويفضلون إيجاد طرق جديدة وفعّالة لتنفيذ العمل.

٥ - بالنسبة لمجال روح المجازفة فقد كان مستوى الإبداع فيه مرتفعاً ، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة يشجعون الرفض لما هو خاطئ، ويتبنون كل فكرة جديدة معقولة، ويتحملون نتائج ارتكاب الأخطاء، ويقومون بتجريب أساليب عمل جديدة، ويرغبون بالقيام بأعمال ذات مجازفة عالية.

تفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومجالاته تعزى لخبرة القائد، والمؤهل العلمي، والمنطقة الجغرافية للمديرية؟

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وللإبداع الإداري ككل وفقاً لمتغير الخبرة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المعاني [١٣] والتي أظهرت عدم وجود فروق في الإبداع الإداري لدى أفراد العينة تبعاً لمدة الخدمة. كما اتفقت مع نتائج دراسة القطاونة [١٢]، في عدم وجود فروق في الإبداع الإداري لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة الوظيفية.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك في المجالات التالية: القابلية للتغيير، وروح المجازفة.

وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي في المجالات: حل المشكلات، والاتصالات، وتشجيع الإبداع.

وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للإبداع الإداري ككل، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

وكانت الفروق في مجال حل المشكلات بين من يحملون مؤهل (بكالوريوس فما دون)، ومن يحملون مؤهل (دكتوراه)، لصالح الدكتوراه، وبين من يحملون مؤهل (ماجستير/دبلوم عالٍ)، ومن يحملون مؤهل (دكتوراه) لصالح الدكتوراه. وكانت الفروق في مجال الاتصالات بين من يحملون مؤهل (بكالوريوس فما دون) ومن يحملون مؤهل (دكتوراه)، لصالح الدكتوراه. وكانت الفروق في مجال تشجيع الإبداع بين من يحملون مؤهل (ماجستير / دبلوم عالٍ)، ومن يحملون مؤهل (دكتوراه) لصالح حملة الدكتوراه.وكانت الفروق في الإبداع الإداري ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين من يحملون مؤهل (بكالوريوس فما دون)، ومن يحملون مؤهل (دكتوراه) لصالح الدكتوراه، وبين من يحملون (ماجستير / دبلوم عالٍ) لصالح الدكتوراه.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو فارس [١]، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الإبداع الإداري ككل، وفي مجال حلّ المشكلات، وتشجيع الإبداع، والاتصالات، إلى البعد الأكاديمي لحملة شهادة

الدكتوراه، وتتفق هذه النتائج مع الدراسات التي تناولت الإبداع الإداري، حيث أشارت إلى أن من أهم مرتكزات الإبداع، المعرفة المتعلقة بمجالات محددة، فالذي يملك المعرفة يستطيع ربط الأفكار وصياغتها [١٩].

فحملة شهادة الدكتوراه أكثر قدرة على الإبداع في مختلف المجالات نتيجة سعة اطلاعهم، ونتيجة اتباعهم أساليب علمية في الإدارة، وفي حل المشكلات التي تواجههم، وهم أقدر على تشجيع موظفيهم على الإبداع بحكم مؤهلهم العلمي، وكذلك هم أكثر قدرة على الاتصال من غيرهم بحكم معرفتهم بالاتصال وأهميته، وبحكم رغبتهم بتطبيق النظريات الإدارية والتربوية التي تعلموها في مجال العمل، فهم يجنحون إلى السلوك الإبداعي أكثر من غيرهم.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمجالات الإبداع الإداري وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية، وذلك في المجالات التالية: حل المشكلات والقابلية للتغيير، وتشجيع الإبداع، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للإبداع الإداري ككل.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لمجالات الإبداع الإداري، وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية، في مجالات: روح المجازفة والاتصالات.

وكانت الفروق في مجال روح المجازفة بين المنطقة الجغرافية الجنوب والوسط لصالح الوسط، أمّا في مجال الاتصالات فقد كانت الفروق بين الوسط والشمال لصالح الشمال.

ويمكن تفسير وجود فروق في روح المجازفة بين الجنوب والوسط لصالح الوسط، بأنّ القادة التربويين في الوسط أقرب إلى مركز الوزارة، وبالتالي هم أقدر على المجازفة

المحسوبة لأنهم أكثر قدرة على تحسسّ متطلبات المركز، وأكثر معرفة بتوجهات القيادات التربوية في المركز، إضافة إلى وجود إلمام مهني، ونمو في الخبرات في الوسط نتيجة القرب من المركز والاستقرار الوظيفي. ويمكن تفسير وجود فروق في مجال الاتصالات بين الوسط والشمال، بأن القادة التربويين في الشمال تركيبتهم الاجتماعية أسرية ممتدة، وبحكم هذه التركيبة الاجتماعية يملك هؤلاء القادة قدرة على الاتصال مع المجتمع المحلي، ومع الموظفين، أكثر من الوسط، وذلك من خلال تنمية الصلات والعلاقات مع المراجعين لاعتبارات اجتماعية، ومن خلال توسيع مجال اتصالاتهم خارج حدود المنظمة، وتطوير العلاقات مع العاملين في مؤسسات أخرى، والاتصالات غير الرسمية مع الموظفين.

التوصيـــــــات

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

١ - إعطاء صلاحيات للقيادات التربوية في المديريات بتقديم مكافآت وتسهيلات مالية للموظفين المبدعين حرصاً على استمرارهم في العمل، وضرورة إخضاع الترقيات في مديريات التربية والتعليم إلى أسس موضوعية تستند إلى الكفاءة والجدارة والإنجاز.

٢ - تشجيع القيادات المركزية في الوزارة للقيادات في المديريات على تجريب أساليب العمل الجديدة، وإبراز الأفكار الخلّاقة، واستغلالها في العمل، واتخاذ القرارات المهمة، وتحمل المخاطر المحسوبة المترتبة على هذه الأساليب.

٣ - زيادة الاهتمام بتأهيل القيادات التربوية من خلال إيفادهم إلى الجامعات لنيل درجة الماجستير والدكتوراه، والاستمرار في برامج التطوير التربوي، وتدريب القيادات على أساليب القيادة الإدارية.

٤ - إجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة على أن تشمل مجالات جديدة ومجتمعات مختلفة كدراسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس.

المراجـــــع

[١] أبو فارس، محمد. *الإبداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٩م.

[٢] جواد، شوقي. *سلوك تنظيمي*. ط١. عمان: دار الحامد، ٢٠٠٠م.

[٣] ذياب، عدنان وآخرون. "التوافق بين فلسفة الإدارة وكل من السلوك القيادي والتركيب التنظيمي وأثره على الإبداع". *المجلة العربية للإدارة*، المجلد السابع عشر، العدد الأول، (١٩٩٥م)، ٨٩-١٤١.

[٤] الزهري، رندة. "الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية"، *عالم الفكر*، مجلد (٣٠)، العدد (٣)، الكويت، (٢٠٠٢م)، ٢٣١-٢٦٤.

[٥] السالم، مؤيد سعيد. "العلاقة بين أبعاد تقييم العمل والسلوك الإبداعي للعاملين: دراسة ميدانية في منشأة صناعية عراقية". *دراسات*، الجامعة الأردنية، مجلد ٢٦، العدد ١، (١٩٩٩م)، ٩٨-١١٣.

[٦] عامر، سعيد *الإدارة وآفاق المستقبل*. القاهرة: مركز وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري، ١٩٩٨م.

[٧] عساف، عبد المعطي. "مقومات الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة". *الإداري*، السنة ١٧، العدد ٦٢، (١٩٩٥م)، ٢٩-٥١.

[٨] عساف، عبد المعطي. *السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة*، د.م: د.ن، ١٩٩٩م.

[٩] عماد الدين، منى. التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية. *رسالة المعلم*، العدد ٤، المجلد ٤٠م، (٤٠، (٢٠٠١م)، ١٠٢-١١٩.

[١٠] العميان، محمود. *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. ط١، عمان: *دار وائل للنشر*، عمان، ٢٠٠٢م.

[١١] عناقرة، فاطمة. *المنظمات الإدارية الإبداعية كما يتصورها القادة الإداريون*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٩٩.

[١٢] القطاونة، منار. *المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الابداعي: دراسة ميدانية للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠م.

[١٣] المعاني، أيمن. *أثر الولاء التنظيمي على الابداع الإداري لدى المديرين في الوزارات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، ١٩٩٠.

[١٤] اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط. الإدارة التربوية على المستوى المحلي. *العمليات اللامركزية في الإدارة التربوية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٦.

[١٥] American Society For Training and Development. Discovering and Developing Creativity, USA,1989.

[١٦] Peters, Tom and Waterma, Bon. In Search of Excellence, New York: Harper and Row, 1982.

[١٧] Robbens. M. AA. Study of the Determinants of Individual Innovative Behavior in A High-Technology Product Development Organizttion DBA, Dissertation Abstract, Nova, Southeastern University, USA, DAI-A 59/04, 1998, P.1252.

[١٨] Scott, S., and Reoinaid, A. Determinates of Innovation in the Work Place, Academy of Management Journal, Vol. 37, No. 3. 1994, P 580-607.

[١٩] Sternbery, Robert, Creativity as Investment. California, Management Review, Vol. 40, No1. 1. 1997.

The Level of the administrative Creativity of Educational Leaders in The Directorates of Education in Jordan

Basem Ali Obed Hawamdeh,* Mohammad Addoud Harahsheh**

**Assistant Prof at the Department of Educational science Jarash National University, Jordan.*
***Teacher at the Department of Educational Administrative science Tafeelah Applied college-Balga university Jordan*

Abstract . The study aimed at identifying the level of the administrative creativity of Educational leaders in The Directorates of Education in Jordan.The study also investigated the relation ship between the level of the administrative creativity of Educational leaders and the impact of some in dependant variables (experience , education , and region). To achieve the objective of the study , the researcher developed a tool. the validity of the tool was verified by a group of experts, reliability coefficient was obtained through testing and retesting. The reliability coefficients of the questionnaires according to Pearson's correlation were 0.81 respectively.The study sample consisted of 264 educational leaders randomly chosen.The findings of the administrative creativity among the Educational leaders in The Directorates of Education in Jordan was generally high in all areas. The findings showed statistically significant differences in problem-solving , communication and Encouraging creativity in favour of those holding Ph , Ds. There were also differences in adventure in favour based on the findings the researcher made number of recommendation

دراسة تقويمية لبرنامج رياض الأطفال في كلية التربية – جامعة الملك سعود*

منير بن مطني العتيبي

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٤/٢/٢٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٤/١٠هـ)

ملخص الدراسة. بني الاهتمام المتزايد بالطفولة المبكرة عالمياً على القناعة الاجتماعية، والحقائق العلمية بقيمة هذه الفترة "الحرجة" من عمر الفرد. وفي المملكة العربية السعودية هناك شعورمتنام – على المستوى الرسمي والمجتمعي- بالحاجة إلى تطوير مرحلة رياض الأطفال، كي تصبح قادرة على تلبية حاجات الأطفال وخصائصهم النفسية والاجتماعية والجسمية والوجدانية، بما يتفق والنظريات العلمية في هذه المرحلة العمرية.

فقد صدرت موافقة خادم الحرمين الشريفين على جعل رياض الأطفال مرحلة مستقلة بمبناها، وفصلها عن مراحل التعليم الأخرى، ووجه وزارة المعارف بوضع خطة زمنية وبرنامج زمني يعتمد في وضع خطط التنمية للدولة للتوسع تدريجياً في إنشاء رياض الأطفال في عموم أنحاء المملكة، مع الاستفادة من القطاع الخاص (التعليم الأهلي) في تحقيق هذا الهدف، وبناء مناهج تربوية فاعلة لرياض الأطفال لتحقق أهداف هذه المرحلة [١].

---

* تم إجراء هذه الدراسة بدعم من مركز البحوث التربوية في كلية التربية – جامعة الملك سعود مشكورين.

ومثل هذا التوسع يحتاج إلى أن يكون للتعليم العالي إسهام فاعل بإيجاد الكوادر البشرية التي تعمل في مؤسسات التعليم المبكر وبالذات من المعلمات، وتأهيلهن للتعامل تربوياً مع الأطفال في هذه المرحلة من عمرهم. ولذلك ينبغي أن تتماشى برامج الإعداد والتدريب في مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية للعاملات في مجال رياض الأطفال مع هذه الطموحات والتوجهات، مما يفترض وجود آلية للتقويم والتطوير المستمر لبرامجها. وتقويم برنامج رياض الأطفال بجامعة الملك سعود وتطويره سوف يحقق - إن شاء الله - مثل هذه الطموحات.

ومن هذا المنطلق سعت هذه الدراسة إلى التوصل للنموذج الأفضل لبرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في جامعة الملك سعود، الذي يستطيع أن يزود مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بالمعلمات والمشرفات المتخصصات في مجال الطفولة المبكرة، وبما يؤهلهن للتعامل مع خصوصية هذه المرحلة بمهنية واقتدار.

مقدمة

إلحاق الأبناء بمؤسسات رياض الأطفال لم يعد نوعاً من الترف الاجتماعي، كما كان ينظر إليه في وقت مضى، بل أصبح ضرورة حضارية تمليها ظروف الحياة الجديدة بتغيراتها ومعطياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية والتربوية. والفلسفة الجديدة للتعليم المبكر تكمن في مساعدة الطفل في تنمية حواسه وميوله واستعداداته وقدراته واتجاهاته بما يحقق النمو الشامل لشخصيته، بجوانبها المعرفية والاجتماعية والنفسية والجسمية والوجدانية. لذلك فمؤسسات رياض الأطفال بمفهومها الحديث ينبغي أن تقوم على "أسس تربوية وتعليمية، وعلى معايير وشروط لا بد أن تتوفر في البرامج والأنشطة والمناهج والمعلمة والإمكانات والتجهيزات البشرية والمادية" [٢، ص٣].

وهناك اهتمام متزايد بتربية ما قبل التعليم الابتدائي في الوطن العربي، وشعور متنام بالحاجة إلى تطوير مرحلة رياض الأطفال، كي تصبح قادرة على تلبية حاجات الأطفال وخصائصهم النفسية والاجتماعية والجسمية والوجدانية [٣].

كما تستهدف إستراتيجية التنمية الشاملة البعيدة المدى لدول مجلس التعاون (٢٠٠٠ – ٢٠٢٥) التي أقرها المجلس الأعلى لدول مجلس التعاون في دورته التاسعة عشرة (شعبان ١٤١٩هـ – ديسمبر ١٩٩٩م) إلى تحقيق مسيرة تنموية مستدامة ومتكاملة لدول المجلس في كل المجالات، غايتها الارتقاء المتواصل بنوعية الحياة فيها، بحيث تلبي احتياجات التنمية في كل دولة، وتعمق التنسيق بين أنشطة خطط التنمية الوطنية في الدول كلها، حتى تكون أكثر قدرة على التكيف مع مستجدات المرحلة القادمة ومواجهة التحديات المستقبلية. وقد وضع في هذه الإستراتيجية توجهات عامة في مجال زيادة الاهتمام بالتربية في مرحلة ما قبل المدرسة بمختلف أنواعها، وتيسير حصول جميع الأطفال عليها بالسبل الممكنة، لأهميتها بالنسبة للنمو المتكامل في الفترة المبكرة من عمر الطفل ولأثرها في شخصيته المستقبلية ولتهيئته للتعليم المدرسي . فمثالاً على ذلك دعت الإستراتيجية إلى: العمل من أجل إتاحة الفرصة أمام جميع الأطفال للالتحاق برياض الأطفال والمرحلة التمهيدية بكل السبل الممكنة؛ التوسع في نشر رياض الأطفال وتشجيع القطاع الخاص على التوسع فيها تحت إشراف تربوي من قطاعات التعليم المعنية؛ توفير برامج دراسية قبل الخدمة على المستوى الجامعي لإعداد معلمات ومربيات رياض الأطفال؛ رفع الكفاءة المهنية لمعلمات ومربيات رياض الأطفال أثناء الخدمة إلى المستوى الذي يؤهلهن علمياً وتربوياً للعمل.

وفي المملكة العربية السعودية أصبح الاهتمام الاجتماعي بالتعليم ما قبل الابتدائي والطلب عليه يتزايد يوماً بعد يوم، مما جعل هناك نوعاً من الاهتمام من قبل الجهات الرسمية المعنية بالتعليم والقطاع الخاص على حد سواء، ولكن ذلك توج بالتوجيه السامي الذي ينص على التوسع في مؤسسات رياض الأطفال

ونشرها، وأن يكون للقطاع الخاص دور فاعل في ذلك، مما يعني تسليط الضوء أكثر على هذا النوع من التعليم.

مشكلة الدراسة

تشير نتائج الكثير من الأبحاث والدراسات العلمية [٤ ؛ ٥ ؛ ٦] والتقارير الرسمية في المملكة العربية السعودية إلى الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم ما قبل الابتدائي بشكل لا يعكس واقع هذا النوع من التعليم في المملكة. مما يجعل هناك ضرورة إلى أعداد كثيرة لمؤسسات رياض أطفال جديدة ومعلمات متخصصات تلبين الحاجة إلى ذلك النوع من التعليم.

وبرنامج رياض الأطفال بجامعة الملك سعود من البرامج التي تساهم في خدمة المجتمع بإعداد متخصصات لهذه المرحلة المهمة من تعليم الأجيال القادمة (التعليم المبكر). وقد حقق القسم كثيراً من الطموحات والأهداف التي أسس من أجلها. وفي الوقت الحاضر حدث كثير من المستجدات التي تحتم ضرورة تقويم البرنامج، والتعرف على واقعه وإمكانية تطويره. فالتغير في مفهوم التعليم المبكر، والحاجة الاجتماعية لهذا النوع من التعليم -التي يؤكدها التوسع الملحوظ هذه الأيام في مؤسساته- يجعل هناك حاجة إلى تحسين نوعي لمخرجاته، بما يتفق مع هذه التطلعات والطموحات؛ كذلك نظرة الدولة، ممثلة في اللجنة العليا لسياسة التعليم، بإمكانية إلحاق هذه المرحلة بسلم التعليم السعودي، تستلزم الاستعداد لهذا التوجه بتوفير الكوادر البشرية (معلمات، ومديرات، ومشرفات) القادرة على مسايرة هذا النهج ونجاح أهدافه، يضاف إلى ذلك منطقية أن كل برنامج مضت عليه سنوات عديدة دون تقويم؛ فإنه يحتاج – من وقت لآخر – إلى مراجعة وتطوير (تم إنشاء قسم رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في العام الدراسي ١٤٠٦ / ١٤٠٧هـ).

وهذه الأسباب تؤكد ضرورة عمل دراسة تقويمية لبرنامج رياض الأطفال بجامعة الملك سعود، في ظل غياب التغذية الراجعة التي تساعد صانعي القرار بالجامعة، من أجل تطويره.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج رياض الأطفال بجامعة الملك سعود من خلال التعرف على أراء طالبات السنة النهائية في البرنامج، وكذلك بعض أعضاء هيئة التدريس بالقسم، والمديرات ومسئولات الإشراف على التدريب الميداني للبرنامج في الروضات المتعاونة مع البرنامج، وذلك من أجل تقويم البرنامج وتقديم نموذج مقترح للخطة الدراسة له. وتتمثل المحاور التي تمت دراستها والتعرف على الآراء حولها فيما يلي.

(أ) المشكلات المتعلقة ببرنامج الإعداد التربوي بشكل عام.

(ب) المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية للبرنامج.

(جـ) المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني.

(د) محتوى البرنامج (المقررات الدراسية، عدد الوحدات)، من حيث الأهمية والملاءمة للمستويات.

أهمية الدراسة

التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية له دور فاعل في هذا التطور الذي يشهده التعليم المبكر بالمملكة، والذي يعبر عنه توجه الدولة في الفترة الحالية بجعل التعليم ما قبل الابتدائي ضمن السلم التعليمي العام في البلاد [٧]. وهذا التوجه عند تطبيقه سوف يجعل مهمة التعليم العالي، وعلاقته بالتعليم ما قبل الابتدائي أكثر إلحاحاً وأكثر ارتباطاً. فمثل

هذا التوسع يحتاج إلى أن يكون للتعليم العالي إسهام فاعل في تطوير التعليم ما قبل الابتدائي من حيث برامجه وخططه ومناهجه ومؤسساته. ويأتي من أولويات ذلك إيجاد الكوادر البشرية التي تعمل في مؤسسات التعليم المبكر وبالذات من المعلمات، وتأهيلهن للتعامل تربوياً مع هذه الفئة العمرية من الأطفال.

ولا شك في أن برامج التعليم العالي المتخصصة في رياض الأطفال -مثل برنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود-سوف تنظر إلى الدور الذي تؤديه في هذا المجال بكل اهتمام وثقة، ومن ثم فإن تقويم برنامج رياض الأطفال بجامعة الملك سعود وتطويره سوف يحقق- إن شاء الله - مثل هذه الطموحات. ويؤمل أن تضع هذه الدراسة في النهاية التصور الصحيح للنموذج الأفضل، الذي يفترض أن يكون عليه برنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود وغيرها من مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية لإعداد معلمات رياض الأطفال في ظل هذه المستجدات.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

(أ) ما المشكلات المتعلقة بخطة الإعداد التربوي لبرنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود بشكل عام؟

(ب) ما المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية لبرنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود؟

(ج) ما المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني لبرنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود؟

(د) ما مدى أهمية وملاءمة محتوى البرنامج (المقررات الدراسية، عدد الوحدات)، في المستويات الأكاديمية الثمانية لبرنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود؟

حدود الدراسة

اقتصر موضوع الدراسة على تقويم برنامج رياض الأطفال بكلية التربية / جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، مع الاستفادة من تجارب بعض الجامعات الأمريكية، وجامعة عين شمس المصرية، والجامعة الأردنية في برامجها المشابهة، وطبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ على جميع طالبات التدريب الميداني للمستويين السابع والثامن وعددهن ٣٠١ طالبة. كما أجريت مقابلة هاتفية مع ١١ من عضوات هيئة تدريس لإبداء رأيهن في البرنامج، إضافة لإجراء مقابلة هاتفية مع ١٤ مديرة ومشرفة متعاونة للتدريب الميداني بالروضات لمعرفة آرائهن واقتراحاتهن فيما يتعلق بالتدريب الميداني للبرنامج.

مصطلحات الدراسة

التقويم

"عملية منظمة في جمع وتحليل البيانات من أجل اتخاذ قرار" [٨، ص١٣]. وتقويم البرنامج المعني في هذا البحث هو ما يمكن أن يصل إليه الباحث في نهاية البحث، وبناءً على ما يتوفر من معلومات من خلال أدوات الدراسة، من حكم على البرنامج في وضعه الحالي، مما يؤمل أن يمكن الباحث في النهاية من اقتراح نموذج تطويري لهذا البرنامج.

برنامج رياض الأطفال

القسم العلمي الذي يحدث في مؤسسات التعليم العالي، بغرض إعداد متخصصات في تربية الطفل، وتأهيلهن للعمل معلمات أو مرشدات، أو مشرفات في

مؤسسات رياض الأطفال. ويكون ذلك وفق خطة معينة لهذه الأقسام، تبتدئ بمعايير القبول في البرنامج والدراسة، وفق خطة معينة يضعها القسم تنظم مقرراته ومناهجه، وتوزيعها على الجدول الدراسي الذي يتراوح ما بين عامين للدبلوم، وأربع سنوات للشهادة الجامعية.

والمقصود بالبرنامج في هذه الدراسة هو برنامج رياض الأطفال الذي يقدم من خلال قسم التربية بكلية التربية - جامعة الملك سعود للطالبات فقط، والذي بدأت الدراسة فيه في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٠٧/١٤٠٦هـ، وتحصل الطالبة بعد معدل دراسي لأربع سنوات على الشهادة الجامعية في تخصص رياض الأطفال، يؤهلها للعمل بمؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

ينظر إلى تقويم البرامج على أنه "تقييم لفاعلية البرنامج من خلال تطبيق منهج البحث الهادف إلى الحصول على المعلومات القانونية والصحيحة عن الهيكل والعمليات والمخرجات وآثار البرنامج. كما ينظر إليه على أنه جهد يساعد متخذي القرار على تحديد إما الإبقاء أو التغيير أو عدم الاستمرار لبرنامج معين ... وعملية التقويم لبرامج التعليم الجامعي تهدف إلى جمع معلومات موثقة لكشف واستقصاء مواطن القوة والضعف في تلك البرامج، وذلك للعمل على تحسينها وتنميتها بما يؤدي إلى رفع كفاءتها الداخلية والخارجية" [٩، ص ص١٦، ٢٢].

ويهدف تقويم البرنامج غالباً إلى:

١ - توفير معلومات عن الدرجة التي وصل إليها برنامج ما في تحقيق أهدافه.

٢ - أن يعرف الإداريين وواضعي السياسات بالنتائج غير المتوقعة لتنفيذ البرنامج.

٣ - توفير معلومات عن مستوى الرضا العام عن نتائج ودرجة الدعم للبرنامج [٩، ص ٢١].

وهناك شواهد كثيرة ومتعددة تبرز أهمية رياض الأطفال كمرحلة، وتأثيرها الإيجابي في مستقبل الحياة للأطفال. فقد ثبت أن الالتحاق ببرامج رياض الأطفال يعزز النمو المعرفي لدى الأطفال، ويعدهم للنجاح في المدرسة، والالتحاق بالروضة وله أثر في الاستعداد القرائي للأطفال [١٠]. وعلماء النفس يدركون الفوائد العقلية والاجتماعية للأطفال من تجربتهم في برامج التعليم ما قبل الابتدائي للمرحلة العمرية (٣ -٦) سنوات [١١].

وحتى تصبح برامج التعليم ما قبل الابتدائية فاعلة، ينبغي أن تتوفر فيها العديد من الأساسيات، مثل المناهج التي تتضمن التصور الواضح لما تتطلبه حاجات الأطفال ومطالب نموهم، وتوفر المرافق والتجهيزات التربوية الملائمة لبرامج ونشاطات رياض الأطفال، ولكن قبل ذلك توفر الكوادر المؤهلة والمتخصصة في الطفولة المبكرة من مديرات ومرشدات ومعلمات. ولأهمية ذلك فقد جاءت التوصية "بإعادة النظر في برامج إعداد معلمة الروضة بما يساعد على حسن تقبلها لمهنتها وحسن توافقها مع الأطفال" في الترتيب السادس من التوصيات الثلاث والعشرين للمؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت (١٣-١٥/٤/١٩٩٨م، الكويت) [١٢].

وتقوم معلمة الروضة بالعديد من المهام والأدوار التي تؤديها ؛ وتتلخص في دورها كممثلة لقيم المجتمع وتراثه وتوجهاته ؛ وكمساعدة لعملية النمو الشامل للأطفال ؛

وكمديرة وموجهة لعمليات التعلم والتعليم. وتتسم بعدد من الخصائص الشخصية التي ينبغي أن تمتلكها، ومنها:

١ - **الخصائص الجسمية**: بأن تكون لائقة طبياً، وسليمة الحواس، مع تمتعها بلياقة بدنية تساعدها على دورها الذي يتطلب طاقة كافية من الحيوية والنشاط، مع ضرورة اهتمامها بهندامها ومظهرها بالشكل المعقول، لتكون قدوة نموذجية للأطفال.

٢ - **الخصائص العقلية**: وذلك بأن تكون على قدر من الذكاء الذي يساعدها على التصرف الحكيم وحل المشكلات التي تقابلها في المواقف التعليمية المختلفة. وأن تتميز بقوة الملاحظة ليمكنها ملاحظة الأطفال وتقويم تقدمهم اليومي، واستغلال كل فرصة لمساعدتهم على النمو بشكل شامل ومتكامل. مع أهمية امتلاكها القدرة والقابلية لإدراك المفاهيم الأساسية في العلوم والرياضيات، واللغة والفنون والآداب، إلى جانب نظريات علم النفس وعلم الاجتماع، وأن تكون قادرة على الابتكار والتجديد.

٣ - **الخصائص النفسية والاجتماعية**: ينبغي أن تتمتع معلمة رياض الأطفال بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي، وأن تكون محبة للأطفال، وقادرة على العمل معهم بروح العطف والصبر، وألا تكون قاسية خلال تهذيبها لسلوك الأطفال، مع تمتعها بالثقة في النفس، وتقبل العمل بحماس وإخلاص؛ وأن تكون قادرة على إقامة علاقات إنسانية سوية مع الأطفال، والزميلات، وأولياء الأمور.

٤ - **الخصائص الخلقية**: وذلك بأن تتقبل المعلمة قيم المجتمع وعاداته، وأن تحترم أخلاقيات المهنة، وتلتزم بقواعدها، وتعتز بالانتماء إليها، وأن تعمل على تقوية الروح الدينية في نفوس الأطفال، وأن تجعل من نفسها قدوة حسنة لهم في تصرفاتها.

وكفاءة معلمة الروضة هي التي تجعل من المواقف التعليمية خبرات غنية تثير الاهتمامات، وتشجع على التفكير، وتساعد في بناء الاتجاهات والقيم، وغير ذلك من

جوانب التعلم المرغوب فيها، كما أنها تستطيع أن تجعل من تلك المواقف خبرات منفرة لا يتحمس لها الأطفال. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن ضعف أداء معلمات رياض الأطفال في برنامج عملهن اليومي يمكن إرجاعه إلى إغفال برامج إعدادهن الأكاديمي وتدريبهن على أداء هذه المهارات. فالمعلم الناجح يحسن إعداد وتنظيم الأنشطة التعليمية، والانتقال من نشاط إلى آخر، ويستثمر اهتمام الأطفال، ويستحوذ على انتباههم أثناء العمل، ويراعي الفروق الفردية بين الأطفال وميولهم [١٣، ص ٢٢٣-٢٢٤].

كما أن نجاح معلمة رياض الأطفال في أدائها لمهمتها يتوقف - إلى حد كبير - على إعدادها الجيد للعمل في هذه المرحلة، واستمرار تدريبها لمواجهة التطورات المختلفة في التكنولوجيا الحديثة. وتتبين أهمية الإعداد إذا أدرك أن تخصص من تتعامل مع الأطفال، وكفاءتها في أداء عملها يمكن أن يعوض كل نقص في الإمكانات والوسائل؛ والعكس غير صحيح. فكثرة الوسائل واللعب والإمكانيات قد يكون لها أثر عكسي إذا تولت أمر الإشراف على الأطفال وتربيتهم من كانت على غير دراية بأسلوب التعامل معهم.

وتحتل قضية إعداد المعلم لمهنة التدريس أهمية كبرى، خاصة في هذا العصر الذي لم يعد دور المعلم فيه يقتصر على نقل المعلومات، وإنما تجاوزه إلى فهم شامل لنمو الطفل، وكيفية التعامل معه، إلى جانب إحاطته بالبيئة الاجتماعية التى يعيش وينمو فيها. فالمعلم الجيد هو الذي لا يقتصر دوره على مجرد التدريس، وإنما يتعدى ذلك إلى فهم أكثر بالخصائص النفسية والاجتماعية والوجدانية والعقلية والجسمية للأطفال [١٤، ص ص ١٥- ١٦].

والتعامل مع الأطفال وتعليمهم مهمة صعبة، تتطلب توفر كثير من الخبرات في مجال الطفولة المبكرة. ولنجاح ذلك ينبغي توفر ما يلي:

(أ) علاقة وثيقة مع الأطفال وأسرهم.

(ب) معرفة واطلاع واسع في المحتوى المعرفي، سواء في المقررات التخصصية والأكاديمية المستقلة، أو المقررات التخصصية التكاملية (المتداخلة).

(ج) القدرة على بناء خطط مناسبة وفعالة في برامج مؤسسات رياض الأطفال [١٥].

وعند الاطلاع على بعض النماذج العالمية والعربية لبرامج إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال، يتضح الآتي:

١- برامج إعداد معلمة رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية

تم إنشاء أول معهد لإعداد معلمي رياض الأطفال في أمريكا بمدينة نيويورك، ويتم فيه تدريب المعلمات عن طريق دليل الروضة. وفي عام ١٨٨٧م أصبح هناك معهد خاص بإعداد المعلمين لهذه المرحلة في ولاية كنتاكي. ومع نهاية القرن العشرين أصبح إعداد معلمات رياض الأطفال يتم في كليات المعلمين، وكليات الفنون الحرة، وأقسام وكليات التربية بالجامعات [١٦].

ويشترط نظام التعليم الأمريكي أن تكون معلمة رياض الأطفال حاصلة على البكالوريوس، أو الماجستير، أو الدكتوراه في سيكولوجية التربية والتعليم في مرحلة رياض الأطفال. ويتضمن برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال ما يأتي:

١ - معلومات عامة في مجالات الحياة المختلفة.

٢ - إعداد مهني في تربية الطفولة المبكرة، وفي أساليب التعليم والصحة، وفي سيكولوجية اللعب.

٣ - معلومات في العلاقات الاجتماعية في الروضة وفي المنزل.

٤ - معلومات في الإدارة، وعلاقة الروضة بالمدرسة الابتدائية.

٥ - مناقشة الخبرات الجديدة في حقل رياض الأطفال [٢، ص ٤٨].

وقد أوصت اللجنة المشرفة على إعداد المعلمات لمرحلة رياض الأطفال في أمريكا بضرورة أن يتوافر لدى معلمة رياض الأطفال الاستعداد النفسي للعمل بالروضة، ومراعاة ذلك عند انتقاء الدارسات لهذا المجال، والجدير بالذكر أن نسبة كبيرة من مديرات ومعلمات الرياض في أمريكا من الحاصلات على درجة الماجستير أو الدكتوراه في هذا المجال [١٦].

٢- برامج إعداد معلمة رياض الأطفال في بريطانيا

توجد في بريطانيا أكثر من (٥٠) كلية لإعداد معلمات ومساعدات بمدارس الحضانة ورياض الأطفال، وتمنح هذه الكليات درجة البكالوريوس في تخصص مرحلة (٣-٩ سنوات)، ومدة الدراسة في هذه الكليات ثلاث سنوات، تتضمن موضوعات: المهارات العلمية، وتاريخ التربية، وفلسفة ونظريات تعلم الطفل، وعلم نفس الطفل، والدراسات الفنية والموسيقية، وصحة الطفل، وألعاب الطفل، والتطبيقات العملية في مدارس الحضانة والرياض [٢، ص ٥٤].

فإعداد معلمات مدارس الأطفال يتم في كليات إعداد المعلمين قسم حضانة/رياض أطفال، أو رياض أطفال/ ابتدائي لمدة ثلاث سنوات، وزيدت إلى أربع سنوات. ويمكن للحاصلين على درجة البكالوريوس من إحدى الجامعات البريطانية الالتحاق لمدة عام خامس للحصول على دبلوم في التربية وعلم النفس (تخصص رياض أطفال). كما أن هناك بعض الجامعات البريطانية التي تنظم برامج للدراسات العليا للمتخصصين في مجال الطفولة وتربيتها، كما ترعى مشاريع ودراسات تربوية تهدف إلى تطوير نظام ومناهج مدارس الأطفال بها [١٦].

٣- برامج إعداد معلمة التعليم ما قبل الابتدائي في اليابان

تولي اليابان اهتماماً كبيراً بنوعية القائمين على تربية طفل الروضة، فتشترط فيهم أن يكونوا من خريجي الجامعات أو في مستواها، ضماناً لحسن التربية والتنشئة. ويتم إعداد معلمات رياض الأطفال في اليابان في كليات خاصة وفق مستويين. ففي المستوى الأول تكون مدة الدراسة سنتين، ويمنح المتخرج شهادة من الدرجة الثانية.

أما في المستوى الثاني، فمدة الدراسة تكون أربع سنوات، ويمنح المتخرج شهادة من الدرجة الأولى. ويتضمن برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال دراسات في مناهج رياض الأطفال، ودراسات في علم النفس العام، وعلم نفس الطفل، وعلم نفس اللغة، ودراسات في الإرشاد النفسي، ودراسات في سيكولوجية اللعب، ودراسات في اجتماعيات التربية.

ويشترط في معلمة رياض الأطفال التفرغ لمهنة التدريس في مؤسسات رياض الأطفال. ويلحظ أن تعيين خريجات مؤسسات إعداد المعلمات لرياض الأطفال في اليابان لا يتم بعد التخرج مباشرة، حيث يقوم مجلس التعليم الإقليمي بعقد مسابقات سنوية للتعيين، تشمل اختبارات تحريرية في موضوعات مرتبطة بمجال التخصص، مع إجراء مقابلات شخصية، وبعض الاختبارات العملية، ثم تعين المعلمة في رياض الأطفال تحت التجربة لمدة ٦ أشهر، حتى يتم اختبار نجاحها في الميدان، فتنال شهادة صلاحية تخول تعيينها بصفة رسمية في رياض الأطفال [٢ ؛١٦].

٤- إعداد معلمة مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في مصر

في عام ١٩١٧م افتتحت شعب لإعداد معلمات رياض الأطفال في مدارس المعلمات الأولية (القسم الإضافي). وقد كان ضمن شروط الالتحاق الحصول على الشهادة الإعدادية، والدراسة لمدة خمس سنوات، ولكن الخريجات عملن في المرحلة

الابتدائية للحاجة إليهن. وبعد ذلك أنشىء العديد من المعاهد والأقسام والكليات لإعداد متخصصات في مجال الأطفال ؛ ليتم توحيد مستوى برامج الإعداد لمعلمات المرحلة ما قبل الابتدائية للمستوى الجامعي [١٧ ؛ ١٦]

٥- برامج إعداد معلمة التعليم ما قبل الابتدائي في الأردن

مرحلة رياض الأطفال في الأردن مرحلة غير إلزامية، وتهدف إلى توفير مناخ مناسب يهيىء للطفل تربية متوازنة، تشمل جميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية، وتساعده على تكوين العادات الصحية السليمة، وتنمية علاقاته الاجتماعية، وتعزز لديه الاتجاهات الإيجابية، وحب الحياة المدرسية [١٨، ص ص ٢٠١-٢٠٢].

وقبل صدور قانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لعام ١٩٨٨م كانت مؤهلات المعلمات لهذه المرحلة هي الدبلوم المتوسط (شهادة كليات المجتمع). ولكن هذا القانون اشترط على المعلم أو المعلمة في أي مؤسسة حكومية أو خاصة الحصول على إجازة مهنة التعليم. ونص على أن تمنح إجازة مهنة التعليم في رياض الأطفال للحاصل على الدرجة الجامعية الأولى. ويعني هذا رفع مستوى التأهيل المطلوب للتدريس في رياض الأطفال إلى الدرجة الجامعية الأولى، بدلاً من الاكتفاء بدراسة سنتين فقط بعد المرحلة الثانوية [١٨].

ويتضمن برنامج الدراسة في مستوى البكالوريوس لمعلمات رياض الأطفال مواد نظرية تربوية ونفسية ومهنية، مع العناية الكبيرة بالتدريب العملي في رياض أطفال نموذجية تحت إشراف أساتذة الكلية. وبالنسبة لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة، فإنه يتم من خلال برامج التأهيل التربوي الذي تنظمه الوزارة على مدى ثلاث سنوات، بواقع مرة كل أسبوع للدراسة بمعاهد التأهيل، إضافةً إلى الدورات التدريبية

التي تنظمها الوزارة للمعلمات. كما يتبنى صندوق (الملكة علياء) للعمل الاجتماعي والتطوعي منذ عام ١٩٧٧م عقد دورات وندوات مكثفة للعاملات في مؤسسات رياض الأطفال في مراكز الطفولة التابعة له، وهناك ثلاث دورات سنوياً لمعلمات رياض الأطفال تعقد من قبل اتحاد الجمعيات الخيرية بالأردن [١٦].

هناك العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في عدد من دول العالم. وسيتم تناول أهم الدراسات العربية في هذا المجال فيما يلي.

فقد أكد عودة، والزيات، وحسن، ١٩٨٧م في دراستهم "*واقع رياض الأطفال في الأردن*" أن المعلمات المؤهلات في الأردن لم يظهرن كفاية في العمل، مما يجعل المرء يتساءل عن مدى كفاية برامج التأهيل، إضافةً إلى وجود أعداد كبيرة ممن يحملن مؤهل الدبلوم المتوسط في مؤسسات رياض الأطفال [٣].

وتوصلت الدراسة التي أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية" إلى عدة استنتاجات منها[١٩]:

١ - إن العامل الأساسي في تحقيق أهداف التعليم ما قبل الابتدائي هو توفر معلمات مؤهلات أكاديمياً ومسلكياً في مجال الطفولة، وبما يمكنهن من تفهم خصائص الطفولة ومطالب نموها.

٢ - عدم توافر أعداد كافية من العاملين المؤهلين تأهيلاً تربوياً مناسباً، للعمل في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي.

٣ - عدم توافر الدورات التدريبية الكافية لكل من المعلمة والمديرة والموجهة.

٤ - عدم الاستقرار الوظيفي للمعلمة أو المديرة، وانتقالها لعمل آخر طلباً لراتب أعلى.

٥ - سهولة الاستغناء عن المعلمة أو المديرة في مدارس القطاع الخاص.

٦ - تعدد مصادر إعداد معلمات مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، والافتقار إلى التنسيق في خططها وبرامجها، وضعف التدريب الميداني، وعدم إعطائه حقه في برامج الإعداد.

٧ - عدم وجود رياض نموذجية ملحقة بمؤسسات الإعداد.

٨ - النظرة الدونية لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي.

وأعطت دراسة المنظمة بعض الاقتراحات التي تهدف إلى تطوير مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في الدول العربية، ومن أبرزها:

١ - الإشراف التربوي السليم من قبل الدولة على المؤسسات الأهلية.

٢ - تطوير خطط وبرامج الإعداد لتوفير الإعداد الأكاديمي الجيد للعاملين في مجال الطفولة.

٣ - تحسين رواتب المعلمات في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي الأهلية بما يتناسب مع المؤهلات، ووضع تشريعات لذلك.

٤ - حسن اختيار العناصر المتميزة للعمل مديرات وموجهات لمن يمتلكن الكفاءات العلمية والتربوية والشخصية.

٥ - وضع الخبرة السابقة، شرطاً من شروط تعيين المديرة والموجهة، موضع التنفيذ.

٦ - وجوب إعداد جميع معلمات رياض الأطفال في كليات لرياض الأطفال، أوفي أقسام خاصة بالطفولة ملحقة بكليات التربية أو ما يعادلها.

٧ - أن تراعى المواصفات الشخصية في اختيار وانتقاء معلمة الروضة عند التحاقها بمؤسسة الإعداد، وذلك بمرورها بمجموعة من الاختبارات النفسية والأدائية، للتثبت من صلاحها للعمل في هذا المجال.

٨ - الاهتمام باختبارات القبول بمؤسسات الإعداد، والربط بين الواقع الميداني والدراسة النظرية في برامج الإعداد، وإنشاء رياض نموذجية ملحقة بكليات الإعداد.

٩ - أن يتميز برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بالاستقلالية عن باقي برامج إعداد المعلم للمراحل المختلفة.

١٠ - الاستعانة بالمتخصصين في مؤسسات الإعداد لتقويم برامج إعداد المعلمين في مجال رياض الأطفال بصفة مستمرة.

وفي دراسة مورقن جوين Gwen, 1990 "*التصدي للمهنة: النموذج المرن للتوظيف*" اقترح الحاجة إلى إيجاد نموذج مرن للترقيات الوظيفية للمعلمين. ويرى أن العاملين في مؤسسات رياض الأطفال يحتاجون إلى مثل هذا الدعم المعنوي والمادي الذي يؤمن الرضا الوظيفي لديهم، والبقاء في المهنة، والحفاظ على النمو المهني لديهم. ويعلل جوين اقتراحه بحاجة بعض مؤسسات إعداد معلمي التربية بشكل عام والطفولة المبكرة بشكل خاص إلى زيادة مدة الإعداد إلى خمس سنوات، كما أن العاملين في مؤسسات رياض الأطفال ينبغي أن يشجعوا على الالتحاق بالبرامج التدريبية المهنية بشكل مستمر، مما يضمن صلاحيتهم للتعامل مع الأطفال بشكل فعال [٢٠].

وأشارت كارولين هارتسوف وزملاؤها Harsough & others, 1998 في دراستهم "تطوير وقياس أداة تصنيف معلمي ما قبل الخدمة" إلى أن المشرفين الأكاديميين بكليات إعداد المعلمين يلزمهم تحديد طريقة معينة لتقويم الطالب المعلم، وذلك بأن يقدموا معياراً صادقاً يقومون على ضوئه أداء طلاب التدريب الميداني بثقة وعدالة، بعيداً عن التشدد

والتحيز في التقويم. وأن ذلك سوف ينعكس إيجاباً على تعاملهم مستقبلاً مع الأطفال الذين يدرسونهم وأولياء أمورهم، والمجتمع بشكل عام [٢١].

وفي دراسة المقارنة بين ثلاثة برامج لإعداد معلمي التعليم المبكر لسلوس وماينر Sluss & Minner, 1999 "*الأدوار المتغيرة للتربويين في الطفولة المبكرة في إعداد المعلمين الجدد*" وجدا أن خريجي هذه البرامج يشتركون في أنهم يتطلب منهم إنهاء مقررات مهنية وأكاديمية في أصول التربية، ونمو الطفل، وطرق التدريس والتقويم، وتدريب عملي في مؤسسات رياض الأطفال. وأكدا أن برنامج الإعداد يتصف بالجودة العالية إذا وازن بين المقررات النظرية والخبرات التطبيقية والعملية المتنوعة في البرنامج. كما أن ضمان الجودة لهذه البرامج يتطلب زيادة الخبرات العملية لطلاب البرنامج، ورفع مستوى معايير القبول في البرنامج، وتوسيع الفرص للتربويين ذوي الخبرات في تخصص الطفولة ليشرفوا على المعلمين الجدد أثناء التدريب الميداني، وبعد التحاقهم بالعمل [٢٢].

وأكد فرومبرغ Fromberg, 1999 في دراسته "دور التعليم العالي في الإعداد المهني لمعلمي الطفولة المبكرة" أن البحث العلمي يظهر أن البرامج المتخصصة في إعداد معلمي رياض الأطفال لها تأثير قوي في التحصيل الدراسي للأطفال وتنشئتهم الاجتماعية. وأن أطفال مؤسسات رياض الأطفال يتطورون ويتعلمون أفضل من أولئك الذين يملكون المعرفة من برامج إعدادهم المهني في كيفية التعامل مع الأطفال [٢٣].

وأوصت سهام الصويغ في دراستها الاستطلاعية عن العلاقة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب طالبات قسم رياض الأطفال – جامعة الملك سعود، ٢٠٠١م بضرورة اقتناع إدارات الروضات، وإدارة الإشراف التربوي بما فيها من موجهات بالتطوير التربوي، وبأن هذا لا يأتي إلا بالتدريب المكثف، والانفتاح على التجارب الناجحة في الإصلاح التربوي، وتمكين المعلمة من مهنتها وتوسيع أفقها،

وإحاطتها بالمستجدات في التربية من خلال الدورات التدريبية، وحضور الندوات واللقاءات الخاصة بالتطوير [٢٤].

وتوصلت إيمان أمين في دراستها "*دراسة تحليلية مقارنة لبرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة وكلية البنات*" -جامعة عين شمس، ٢٠٠١م إلى أن أهم المشاكل المرتبطة بتنفيذ برنامج التربية العلمية بتخصص رياض الأطفال بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة هي ما يلي [١٤]:

١ - إسناد مهمة الإشراف على التربية العلمية إلى معيدات تنقصهن الخبرة أو إلى أستاذات تربويات، لكنهن غير متخصصات في رياض الأطفال، فيتحول الإشراف على الطالبة/ المعلمة إلى مجرد زيارة لتقويم الطالبة وإعطائها الدرجة. ويرجع ذلك إلى قلة عدد المشرفات المتخصصات في رياض الأطفال، مما يؤدي إلى الاستعانة بالتربويات اللاتي لا تتوافر لديهن الخلفية العلمية المتخصصة.

٢ - قصر الزمن المحدد للتربية العملية الذي لا يتجاوز يوماً واحداً في الأسبوع لكل مجموعة من الطالبات، ومن ثم لا تحصل الطالبة/ المعلمة على الأنشطة اللازمة للتدريب الكافي.

٣ - زيادة عدد المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفرقة الثالثة والرابعة، مما يؤدي إلى اهتمام الطالبة بالمقررات الدراسية استعداداً للامتحانات، وتؤدي التدريب الميداني أداءً شكلياً.

كما أشار عبدالجواد في الفصل المتعلق بتعليم ما قبل المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، في كتاب "*تطور نظام التعليم في المملكة*"، الغامدي وعبد الجواد، ٢٠٠٢م إلى أن من أهم المشكلات التي تتعلق بمرحلة رياض الأطفال في المملكة، مشكلات تتعلق بمعلمات رياض الأطفال، حيث يؤكد الواقع أن كثيراً من معلمات

رياض الأطفال، خاصةً في القطاع الأهلي، غير مؤهلات للعمل في هذا المجال، وقلة منهن مؤهلات على المستوى الجامعي، والغالبية غير مؤهلات للعمل في هذا المجال، أو أنهن يحملن مؤهلاً متوسطاً، كما أن نسبة كبيرة من العاملات في القطاع الأهلي من غير السعوديات، ويعملن بأجور متدنية [٢٥].

وأوصت الدراسة المعدة من قبل مكتب التربية العربي لدول الخليج عن واقع التعليم ما قبل الابتدائي في دول الخليج العربية فيما يتعلق ببرامج إعداد معلمات رياض الأطفال بما يلي[٦]:

١ - إعداد جميع معلمات رياض الأطفال في كليات لرياض الأطفال، أو في أقسام خاصة بالطفولة ملحقة بكليات التربية أو ما يعادلها، مع تكثيف الدورات التدريبية في مجال الطفولة المبكرة لمعلمات رياض الأطفال على رأس العمل.

٢ - أن تراعى المواصفات الشخصية في اختيار وانتقاء معلمة الروضة عند التحاقها بمؤسسة الإعداد، وذلك بمرورها بمجموعة من الاختبارات النفسية والأدائية، للتثبت من صلاحيتها للعمل في هذا المجال.

ويتبين من استعراض الدراسات السابقة أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه التعليم ما قبل الابتدائي، ويأتي في مقدمتها عدم توافر أعداد كافية من العاملين المؤهلين تأهيلاً تربوياً مناسباً، للعمل في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي. حيث يؤكد الواقع أن كثيراً من معلمات رياض الأطفال، خاصةً في القطاع الأهلي، غير مؤهلات للعمل في هذا المجال. ويظهر من هذه الدراسات إجماعها على أهمية الإعداد والتدريب لمعلمة رياض الأطفال، وأن برنامج الإعداد لمعلمات التعليم ما قبل الابتدائي يتصف بالجودة العالية إذا وازن بين المقررات النظرية والخبرات التطبيقية والعملية المتنوعة في البرنامج.

منهجية الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد عمد الباحث إلى الاستفادة من البرامج المماثلة في بعض الجامعات الرائدة في هذا الحقل، والتعرف عن قرب على المستجدات في برامجها. وذلك بالاطلاع على برامج التعليم المبكر في جامعة أم القرى، وجامعة عين شمس المصرية، والجامعة الأردنية، وكذلك جامعتي ويسكانسون -ماديسون وكولج بارك الأمريكية، والاطلاع على الوثائق والسجلات والتقارير المتعلقة بالبرنامج، وتتبع فترات زمنية محددة فيما يتعلق بأعداد الطالبات وأعضاء هيئة التدريس (التأهيل، التخصص ..)، وكذلك الاطلاع على فلسفة البرنامج وأهدافه، ومدى فاعليته [٢٥، ص٤٣].

وقام الباحث بتصميم استبانة وتوزيعها على طالبات التدريب الميداني للمستويين السابع والثامن للبرنامج للسنة الدراسية ١٤٢٢/١٤٢٣هـ من أجل إعطاء آرائهن حول واقع البرنامج، وتحتوي أداة الدراسة على المحاور الآتية :

أ - المشكلات المتعلقة ببرنامج الإعداد التربوي بشكل عام.

ب -المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية للبرنامج.

ج - المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني.

د - مقررات البرنامج.

١- مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة يشتمل على جميع طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الملك سعود للعام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ، وتتمثل عينة الدراسة في جميع طالبات المستوى السابع والثامن للبرنامج لنفس السنة الدراسية، وذلك لأنهن حصلن على تجربة من

خلال البرنامج تجعلهن قادرات على إبداء الحكم عليه من حيث الإيجابيات والسلبيات. ويلغ عدد الطالبات المتدربات خلال العام الدراسي ١٤٢١هـ / ١٤٢٢هـ ٣٠١ طالبة، منهن ١٤٨ طالبة في المستوى السابع، و١٥٣ طالبة في المستوى الثامن.[١]

٢- معامل ثبات الأداة

أمكن حساب دلالات الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي (ألفاكرونباخ)، وقد بلغت قيمته ٠.٨١ وهي قيمة مرتفعة وجيدة جداً.

٣- صدق الأداة

بعد الانتهاء من تصميم الأداة في صورتها الأولية، عُرضت على عدد من المختصين في مجال الطفولة المبكرة وعلم النفس في الجامعات السعودية لتحكيمها. وبعد الاستفادة مما قدموه — مشكورين - من ملاحظات واقتراحات حول عبارات ومحاور الأداة تم التوصل إلى الصيغة النهائية لأداة الدراسة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه للتثبت من مدى الاتساق الداخلي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.١٨و٠.٤٣وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ باستثناء واحدة (الفقرة ١٣) كانت دالة عند مستوى ٠.٠٥.

---

١ تم الحصول على هذه الإحصائية مباشرة من وكالة القسم بتاريخ ١٤٢٢/٢/٦هـ.

جدول رقم (١). معاملات الارتباط بين بنود محور المشكلات المتعلقة ببرنامج الإعداد التربوي بشكل عـام والدرجة الكلية.

مسلسل	العبارة	معامل الارتباط (بيرسون)
١ -	ضعف البرنامج في إكساب الطالبات الصفات والخصائص الشخصية المطلوبة لمعلمة الروضة.	٠,٣٠٥٢ ❖❖
٢ -	ضعف البرنامج في تزويد الطالبات بالمهارات الاجتماعية المرتبطة بتطبيق عملهن.	٠,٤٢٦٤ ❖❖
٣ -	عدم تناسب تقديم المقرر (المادة) من قبل الأستاذة مع محتواه.	٠,٢٧٧٨ ❖❖
٤ -	عدم تناسب أساليب التقويم المستخدمة للمقرر (المادة) مع محتواه.	٠,٢٢٠٩ ❖❖
٥ -	عدم تناسب المدة المعطاة للمقرر (توزيع الساعات أو الوحدات) مع محتواه.	٠,٣٤٦٩ ❖❖
٦ -	الضعف في التكامل والانسجام بين وحدات كل مقرر.	٠,٤٢٦٠ ❖❖
٧ -	عدم وجود أهداف موضوعة للمقررات بالخطة الدراسية.	٠,٣٨٢١ ❖❖
٨ -	الضعف في التكامل والترابط بين جميع مقررات البرنامج.	٠,٣١٠٤ ❖❖
٩ -	عدم توفر أهداف واضحة ومحددة لقسم رياض الأطفال.	٠,٢٨٩٦ ❖❖
١٠ -	عدم اهتمام البرنامج بوسائل انتقاء الطالبات.	٠,٣٤٧٣ ❖❖
١١ -	عدم استقلالية برنامج رياض الأطفال كقسم.	٠,٣٨٩٠ ❖❖
١٢ -	تكرار بعض المقررات في الخطة الدراسية للبرنامج.	٠,٤٢٣٥ ❖❖
١٣ -	زيادة أعداد الطالبات المقبولات عن طاقة القسم وقدرات أعضاء هيئة التدريس.	٠,١٨٣٧ ❖

وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة مع المحور الذي تنتمي إليه للتثبت من مدى الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني (المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية للبرنامج)، تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين ٠,٢٢ و٠,٤٣وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ باستثناء واحدة (الفقرة ١)، فقد كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥.

جدول رقم (٢). معاملات الارتباط بين بنود محور المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية للبرنـــامج والدرجة الكلية.

مسلسل	العبارة	معامل الارتباط (بيرسون)
١ -	قلة أعضاء هيئة التدريس والاعتماد على الأستاذات المتعاونات.	٠,٢١٧١ ❖
٢ -	قلة اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نظام الساعات المكتبية بانتظام.	٠,٢٢٩٢ ❖❖
٣ -	ضعف مستوى العلاقات الإنسانية بين عضوات هيئة التدريس والطالبات.	٠,٣٤٤٥ ❖❖
٤ -	عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطالبات.	٠,٤٢٠٣ ❖❖
٥ -	الاعتماد على المحاضرات النظرية من قبل أعضاء هيئة التدريس كطريقة وحيدة للتدريس.	٠,٣٢١٢ ❖❖
٦ -	انخفاض معدلات التحصيل الدراسي (درجات الشهادة الثانوية) للمقبولات بقسم رياض الأطفال.	٠,٢٣٦٠ ❖❖
٧ -	ضعف تعاون العاملات بالمكتبة مع الطالبات.	٠,٣٦٣٩ ❖❖
٨ -	قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس باستخدام أجهزة التقانة الحديثة الخاصة بالتدريس.	٠,٢٦٢٧ ❖❖
٩ -	الاعتماد على المذكرات دون توفر كتب متخصصة.	٠,٣٠٦١ ❖❖
١٠ -	عدم وجود معامل للحاسب الآلي.	٠,٣٥٨٢ ❖❖
١١ -	افتقار المكتبة إلى الكتب والمراجع والدوريات الحديثة.	٠,٢٥١٩ ❖❖
١٢ -	عدم توفر الخامات اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية.	٠,٣٣١٨ ❖❖
١٣ -	عدم وجود مدرجات تتناسب مع وأعداد الطالبات.	٠,٤٢١٥ ❖❖

وفي المحور الثالث (المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني)، كانت قيم معاملات الارتباط (بيرسون) لمعظم العبارات مع محورها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، فقد تراوحت بين ٠,٢٢ و ٠,٤٧ ، في حين كانت الفقرة رقم (٤) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، بينما كانت الفقرتان ١٢ ، ١٣ غير دالتين إحصائياً. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الأغلبية من المجيبات على الاستبانة يتفقن على تكلفة التدريب الميداني مادياً، وأنه يحتاج إلى دعم مادي، ولم تتوزع الإجابات بشكل منطقي، حيث يظهر أن ٩٠٪ يؤيدن ذلك تقريباً.

جدول رقم (٣). معاملات الارتباط بين بنود محور المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني والدرجة الكلية للبرنامج.

مسلسل	العبارة	معامل الارتباط (بيرسون)
١-	زيادة أعداد طالبات التدريب الميداني في كل فصل دراسي.	٠,٢٧٣٢ **
٢-	زيادة أعداد المتدربات بالروضة الواحدة.	٠,٢٢٦١ **
٣-	ضعف صلة القسم بمدارس التدريب الميداني.	٠,٤٦٣٨ **
٤-	قلة أعداد مشرفات التدريب الميداني من المتخصصات في الطفولة.	٠,٢١٧٨ *
٥-	عدم دقة مشرفة التدريب الميداني وإلمامها بمعايير التوجيه التربوي.	٠,٣٦١٠ **
٦-	عدم وجود معايير موحدة لتقويم أداء الطالبات أثناء التدريب الميداني.	٠,٣٥٢٣ **
٧-	قلة الوزن النسبي (الساعات) للتربية العملية.	٠,٣١٤٥ **
٨-	عدم تفهم مديرات الروضات لأهداف التدريب الميداني.	٠,٣٦٠٩ **
٩-	غياب النموذج (القدوة) في بعض الروضات التي تتدرب فيها الطالبات.	٠,٣٤٦٤ **
١٠-	صعوبة التوفيق بين الدراسة بالكلية والمداومة على التدريب الميداني.	٠,٢٦٨٠ **
١١-	عدم وجود روضات تجريبية ملحقة بقسم رياض الأطفال.	٠,٢٦٣٠ **
١٢-	توزيع التربية الميدانية على فصلين دراسيين (المستوى السابع والثامن) بدلاً من المستوى الثامن فقط.	٠,١٣٩٩
١٣-	التكلفة المادية المرتفعة على المتدربة لتوفير الوسائل المعينة لها في تدريسها.	٠,٠٩٣٤

تحليل نتائج الدراسة

يستعرض الباحث استجابات أفراد عينة الدراسة في محاور الأداة المستخدمة مرتبة وفق تسلسلها في البحث على النحو التالي :

المحور الأول: المشكلات المتعلقة ببرنامج الإعداد التربوي بشكل عام.

جدول رقم (٤). المشكلات المتعلقة ببرنامج الإعداد التربوي بشكل عام.

الرقم	العبارة	موافق		أوافق إلى حدٍ ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ -	ضعف البرنامج في إكساب الطالبات الصفات والخصائص الشخصية المطلوبة لمعلمة الروضة.	٤٣	٣١,٤	٦٢	٤٥,٣	٣٣	٢٣,٤	٢,٠٨	٨
٢ -	ضعف البرنامج في تزويد الطالبات بالمهارات الاجتماعية المرتبطة بتطبيق عملهن.	٥٥	٣٩,٩	٥٥	٣٩,٩	٢٨	٢٠,٣	٢,٢٠	٤
٣ -	عدم تناسب تقديم المقرر (المادة) من قبل الأستاذة مع محتواه.	٣٥	٢٥,٩	٦٥	٤٨,١	٣٥	٢٥,٩	٢,٠٠	١٢
٤ -	عدم تناسب أساليب التقويم المستخدمة للمقرر (المادة) مع محتواه.	٤٧	٣٤,٦	٥٦	٤١,٢	٣٣	٢٤,٣	٢,١٠	٧
٥ -	عدم تناسب المدة المعطاة للمقرر (توزيع الساعات أو الوحدات) مع محتواه.	٤٦	٣٣,٦	٤٧	٣٤,٣	٤٤	٣٢,١	٢,٠١	١١
٦ -	الضعف في التكامل والانسجام بين وحدات كل مقرر.	٥٣	٣٩,٦	٤٨	٣٥,٨	٣٣	٢٤,٦	٢,١٥	٦
٧ -	عدم وجود أهداف موضوعة للمقررات بالخطة الدراسية.	٤٣	٣٢,١	٥٦	٤١,٨	٣٥	٢٦,١	٢,٠٦	١٠
٨ -	الضعف في التكامل والترابط بين جميع مقررات البرنامج.	٥١	٣٧,٨	٥٧	٤٢,٢	٢٧	٢٠,٠	٢,١٨	٥

تابع جدول رقم (٤).

الرقم	العبارة	موافق		أوافق إلى حدٍ ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٩ -	عدم توفر أهداف واضحة ومحددة لقسم رياض الأطفال.	٤٧	٣٤,٦	٣٨	٢٧,٩	٥١	٣٧,٥	١,٩٦	١٣
١٠ -	عدم اهتمام البرنامج بوسائل انتقاء الطالبات.	٨٦	٦٤,٧	٢٩	٢١,٨	١٨	١٣,٥	٢,٥١	٣
١١ -	عدم استقلالية برنامج رياض الأطفال كقسم.	٥٧	٢٣,٣	٢٨	٢١,٢	٤٧	٣٥,٦	٢,٠٨	٩
١٢ -	تكرار بعض المقررات في الخطة الدراسية للبرنامج.	١١٢	٨٢,٤	١٦	١١,٨	٨	٥,٩	٢,٧٦	١
١٣ -	زيادة أعداد الطالبات المقبولات عن طاقة القسم وقدرات أعضاء هيئة التدريس.	٨٥	٦٢,٥	٣٧	٢٧,٢	١٤	١٠,٣	٢,٥٢	٢

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن أكثر المشكلات لدى طالبات المستوى النهائي، فيما يتعلق ببرنامج الإعداد التربوي بشكل عام في تخصص رياض الأطفال كانت تكرار بعض المقررات في الخطة الدراسية للبرنامج، يليها مشكلة زيادة أعداد الطالبات المقبولات عن طاقة القسم، وقدرات أعضاء هيئة التدريس، ثم عدم اهتمام البرنامج بوسائل انتقاء الطالبات، وذلك بمتوسطات مقدارها ٢,٧٦، ٢,٥٢، ٢,٥١ على الترتيب. بينما أقل المشكلات من وجهة نظر الطالبات كانت عدم توفر أهداف واضحة ومحددة لقسم رياض الأطفال، وعدم تناسب المدة المعطاة للمقرر مع محتواه بمتوسطات مقدارها ١,٩٦، ٢,٠٠، ٢,٠١ على الترتيب.

المحور الثاني : المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية للبرنامج.

جدول رقم (٥). المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية للبرنامج.

الرقم	العبارة	موافق		أوافق إلى حدٍ ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ -	قلة أعضاء هيئة التدريس والاعتماد على الأستاذات المتعاونات.	٥٥	٤٠.٧	٥٨	٤٣.٠	٢٢	١٦.٣	٢.٢٤	١٠
٢ -	قلة اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نظام الساعات المكتبية بانتظام.	٨٠	٥٨.٠	٥٠	٣٦.٢	٨	٥.٨	٢.٥٢	٤
٣ -	ضعف مستوى العلاقات الإنسانية بين عضوات هيئة التدريس والطالبات.	٨١	٥٩.١	٤٤	٣٢.١	١٢	٨.٨	٢.٥٠	٥
٤ -	عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطالبات.	٧٩	٥٧.٧	٤١	٢٩.٩	١٧	١٢.٤	٢.٤٥	٧
٥ -	الاعتماد على المحاضرات النظرية من قبل أعضاء هيئة التدريس كطريقة وحيدة للتدريس.	٩٦	٧٠.١	٣٣	٢٤.١	٨	٥.٨	٢.٦٤	١
٦ -	انخفاض معدلات التحصيل الدراسي (درجات الشهادة الثانوية) للمقبولات بقسم رياض الأطفال.	٤٢	٣٠.٢	٤٦	٣٣.١	٤٦	٣٣.١	١.٩٧	١٢
٧ -	ضعف تعاون العاملات بالمكتبة مع الطالبات.	٦٧	٤٩.٣	٤٤	٣٢.٤	٢٥	١٨.٤	٢.٣١	٩

تابع جدول رقم (٥).

الرقم	العبارة	موافق		أوافق إلى حدٍ ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٨ -	قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس باستخدام أجهزة التقانة الحديثة الخاصة بالتدريس.	٩٢	٦٦.٧	٣٧	٢٦.٨	٩	٦.٥	٢.٦٠	٢
٩ -	الاعتماد على المذكرات دون توفر كتب متخصصة.	٤٣	٣١.٤	٦٧	٤٨.٩	٢٧	١٩.٧	٢.١٢	١١
١٠ -	عدم وجود معامل للحاسب الآلي.	٤٤	٣٢.٦	٣٦	٢٦.٧	٥٥	٤٠.٧	١.٩٢	١٣
١١ -	افتقار المكتبة إلى الكتب والمراجع والدوريات الحديثة.	٧٢	٥٤.١	٣٩	٢٩.٣	٢٢	١٦.٥	٢.٣٨	٨
١٢ -	عدم توفر الخامات اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية.	٨٨	٦٤.٢	٤٣	٣١.٤	٦	٤.٤	٢.٦٠	٣
١٣ -	عدم وجود مدرجات تتناسب أعداد مع الطالبات.	٨٤	٦٠.٩	٣٥	٢٥.٤	١٩	٣.٨	٢.٤٧	٦

ويظهر الجدول رقم (٥) أن أكثر المشكلات لدى طالبات المستوى النهائي، فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية للبرنامج كانت الاعتماد على المحاضرات النظرية من قبل الأساتذة كطريقة وحيدة للتدريس، ومن ثم قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس باستخدام أجهزة التقانة الحديثة في تدريسهم، وعدم توفر الخامات اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية بمتوسطات مقدارها ٢.٦٤، ٢.٦٠، ٢.٦٠ على الترتيب. بينما أقل المشكلات من وجهة نظر الطالبات كانت عدم وجود معامل للحاسب الآلي، وانخفاض معدلات التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بمتوسطين مقدارهما ١.٩٢، ١.٩٧ على الترتيب.

المحور الثالث : المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني للبرنامج.

جدول رقم (٦). المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني.

الرقم	العبارة	موافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ -	زيادة أعداد طالبات التدريب الميداني في كل فصل دراسي.	٤٢	٣١,١	٥١	٣٧,٨	٤٢	٣١,١	٢,٠٠	١٠
٢ -	زيادة أعداد المتدربات بالروضة الواحدة.	٣٨	٢٨,١	٤١	٣٠,٤	٥٦	٤١,٥	١,٨٧	١١
٣ -	ضعف صلة القسم بمدارس التدريب الميداني.	٧٢	٥٤,٥	٤٣	٣٢,٦	١٧	١٢,٩	٢,٤٢	٦
٤ -	قلة أعداد مشرفات التدريب الميداني من المتخصصات في الطفولة.	٨٠	٦٠,٢	٣٣	٢٤,٨	٢٠	١٥,٠	٢,٤٥	٥
٥ -	عدم دقة مشرفة التدريب الميداني وإلمامها بمعايير التوجيه التربوي.	٥٧	٤٢,٢	٤٠	٢٩,٦	٣٨	٢٨,١	٢,١٤	٩
٦ -	عدم وجود معايير موحدة لتقويم أداء الطالبات أثناء التدريب الميداني.	٧٠	٥٢,٦	٣٣	٢٤,٨	٣٠	٢٢,٦	٢,٣٠	٧
٧ -	قلة الوزن النسبي (الساعات) للتربية العملية.	٣٩	٢٩,١	٢٢	١٦,٤	٧٣	٥٤,٥	١,٧٥	١٣
٨ -	عدم تفهم مديرات الروضات لأهداف التدريب الميداني.	٦٤	٤٧,٨	٤١	٣٠,٦	٢٩	٢١,٦	٢,٢٦	٨

تابع جدول رقم (٦).

الرقم	العبارة	موافق ت	موافق ٪	أوافق إلى حدٍ ما ت	أوافق إلى حدٍ ما ٪	لا أوافق ت	لا أوافق ٪	المتوسط الحسابي	الترتيب
٩ -	غياب النموذج (القدوة) في بعض الروضات التي تتدرب فيها الطالبات.	٨٣	٦١.٠	٤١	٣٠.١	١٢	٨.٨	٢.٥٢	٤
١٠ -	صعوبة التوفيق بين الدراسة بالكلية والمداومة على التدريب الميداني.	١٢٥	٩١.٢	٥	٣.٦	٧	٥.١	٢.٨٦	٢
١١ -	عدم وجود روضات تجريبية ملحقة بقسم رياض الأطفال.	١١٠	٨٢.١	١٩	١٤.٢	٥	٣.٧	٢.٧٨	٣
١٢ -	توزيع التربية الميدانية على فصلين دراسيين (المستوى السابع والثامن) بدلاً من المستوى الثامن فقط.	٥٣	٤٠.٥	٥	٣.٨	٧٣	٥٥.٧	١.٨٥	١٢
١٣ -	التكلفة المادية المرتفعة على المتدربة لتوفير الوسائل المعينة لها في تدريسها.	١٢٤	٩١.٩	٦	٤.٤	٥	٣.٧	٢.٨٨	١

يتبين من الجدول رقم (٦) أن أكثر المشكلات لدى طالبات المستوى النهائي فيما يتعلق بالتدريب الميداني في تخصص رياض الأطفال كانت التكلفة المادية المرتفعة على المتدربة لتوفير الوسائل المعينة لها في تدريسها، وصعوبة التوفيق بين الدراسة بالكلية والمداومة على التدريب الميداني، وعدم وجود روضات تجريبية ملحقة بقسم رياض الأطفال، وذلك بمتوسطات مقدارها ٢.٨٨ ، ٢.٨٦ ، ٢.٧٨ على الترتيب. بينما أقل المشكلات من وجهة نظر الطالبات كانت قلة الوزن النسبي (الساعات) للتربية العملية، وتوزيع التربية الميدانية على فصلين دراسيين (المستوى السابع والثامن)، بدلاً من المستوى الثامن فقط، وزيادة أعداد طالبات التدريب الميداني في كل فصل دراسي بمتوسطات مقدارها ١.٧٥ ، ١.٨٥ ، ١.٨٧ على الترتيب.

المحور الرابع: توزيع مقررات البرنامج على مستوياته الثمانية من حيث الأهمية والملاءمة لكل مستوى.

جدول رقم (٧). أهمية وملاءمة مقررات المستوى الأول (١٤ ساعة معتمدة).

الرقم والرمز	المقرر	الأهمية							الملاءمة للمستوى			
		مهم		مهم إلى حد ما		غير مهم		المتوسط	مناسب		غير مناسب	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		ت	٪	ت	٪
١٠١سلم	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	٨٩	٦٦.٤	٣٥	٢٦.١	١٠	٧.٥	١.٩٢	٩٨	٩١.٦	٩	٨.٤
١٠١عرب	مهارات لغوية	٥٠	٣٧.٠	٤٤	٣٢.٦	٤١	٣٠.٤	١.٧١	٧٠	٧٠.٧	٢٩	٢٩.٣
١٠١ نجم	اللغة الإنجليزية	٨٦	٦٣.٧	٢٨	٢٠.٧	٢١	١٥.٦	١.٨٧	٨٥	٨٦.٧	١٣	١٣.٣
١٠١ترب	أصول التربية الإسلامية	٧٤	٥٦.٥	٣٧	٢٨.٢	٢٠	١٥.٣	١.٨٩	٨٣	٨٩.٢	١٠	١٠.٨
١١١ترب	مبادئ البحث التربوي	٩٤	٦٩.٦	٣٠	٢٢.٢	١١	٨.١	١.٧٩	٨١	٧٩.٤	٢١	٢٠.٦
١٢١ترب	المدرسة والمجتمع	٦٠	٤٥.٨	٣٨	٢٩.٠	٣٣	٢٥.٢	١.٨٢	٧٧	٨١.٩	١٧	١٨.١

يظهر من الجدول رقم (٧) أن أكثر المواد أهمية في المستوى الأول كانت (١٠١ سلم): المدخل إلى الثقافة الإسلامية، ثم (١٠١ ترب): أصول التربية الإسلامية، ثم (١٠١ نجل) اللغة الإنجليزية، وذلك بمتوسطات مقدارها ١.٩٢ ، ١.٨٩ ، ١.٨٧ على

التوالي. وقد أظهرت النتائج أن كل المقررات مناسبة للمستوى حسب ما أشارت إليه عينة الدراسة من الطالبات، وقد كانت نفس المقررات المذكورة هي الأكثر ملاءمة للمستوى، وبلغت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى مناسبة المقررات للمستوى الدراسي ٩١.٦٪، ٨٩.٢٪، ٨٦.٧٪ على الترتيب.

جدول رقم (٨). أهمية وملاءمة مقررات المستوى الثاني (١٦ ساعة معتمدة).

الرقم والرمز	المقرر	الأهمية: مهم ت	٪	مهم إلى حد ما ت	٪	غير مهم ت	٪	المتوسط	الملاءمة للمستوى: مناسب ت	٪	غير مناسب ت	٪
١٠٢سلم	الإسلام وبناء المجتمع	٨٤	٦٢.٢	٣٩	٢٨.٩	١٢	٨.٩	١.٩٣	٨٣	٩٣.٣	٦	٦.٧
١٠٠روض	مدخل في رياض الأطفال	١٢٠	٨٨.٩	١٢	٨.٩	٣	٢.٢	١.٨٩	٨٥	٨٩.٥	١٠	١٠.٥
١١٠روض	الطفل في الإسلام	٧٨	٥٩.١	٣٩	٢٩.٥	١٥	١١.٤	١.٨٦	٧٢	٨٥.٧	١٢	١٤.٢
١٢٠روض	اتجاهات حديثة في تربية الطفل	٨٤	٦٣.٦	٣٩	٢٩.٥	٩	٦.٨	١.٧٧	٧٠	٧٦.٩	٢١	٢٣.١
٢١٢روض	التربية الدينية والاجتماعية	١١١	٨٢.٢	٢٠	١٤.٨	٤	٣.٠	١.٨٣	٧٦	٨٢.٦	١٦	١٧.٤
١٥١روض	تنمية المهارات الفنية والحركية	٦٤	٤٨.٥	٤٢	٣١.٨	٢٦	١٩.٧	١.٨٣	٧١	٨٢.٦	١٥	١٧.٤

يظهر من الجدول رقم (٨) أن أكثر المواد أهمية في المستوى الثاني كانت (١٠٢ سلم): الإسلام وبناء المجتمع، ثم (١٠٠ روض): مدخل في رياض الأطفال، ثم (١١٠ روض) الطفل في الإسلام، وذلك بمتوسطات مقدارها ١,٩٣ ، ١,٨٩ ، ١,٨٦ على الترتيب. وقد أظهرت النتائج أن كل المقررات مناسبة للمستوى حسب ما أشارت إليه عينة الدراسة من الطالبات، وقد كانت نفس المقررات المذكورة هي الأكثر ملاءمة للمستوى، وبلغت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى مناسبتها للمستوى ٩٣,٣٪ ، ٨٩,٥٪ ، ٨٥,٧٪ على الترتيب.

الجدول رقم (٩). أهمية وملاءمة مقررات المستوى الثالث (١٧ ساعة معتمدة).

الرقم والرمز	المقرر	الأهمية: مهم ت	مهم ٪	مهم إلى حد ما ت	مهم إلى حد ما ٪	غير مهم ت	غير مهم ٪	المتوسط	الملاءمة للمستوى: مناسب ت	مناسب ٪	غير مناسب ت	غير مناسب ٪
١٠٣سلم	النظام الاقتصادي في الإسلام	٣٩	٢٩.٣	٤٢	٣١.٦	٥٢	٣٩.١	١.٧٠	٦٣	٧٠.٠	٢٧	٣٠.٠
٢٣١ترب	تاريخ التربية الإسلامية	١٨	١٣.٥	٥٢	٣٩.١	٦٣	٤٧.٤	١.٦٥	٥٢	٦٥.٠	٢٨	٣٥.٠
٢٢٢ترب	علم الاجتماع التربوي	٣٤	٢٦.٤	٦٠	٤٦.٥	٣٥	٢٧.١	١.٧٤	٦٣	٧٤.١	٢٢	٢٥.٩
٢٦٠روض	تغذية الطفل	١١٦	٨٥.٣	١٧	١٢.٥	٣	٢.٢	١.٨٣	٧٦	٨٢.٦	١٦	١٧.٤
٢٣٢ترف	التشكيل بالخامات المستهلكة	١٠٩	٧٩.٦	١٧	١٢.٤	١١	٨	١.٨٠	٧٠	٧٩.٥	١٨	٢٠.٥
٣٥٢ترب	الإدارة المدرسية	٣٦	٢٧.٥	٤٨	٣٦.٦	٤٧	٣٥.٩	١.٦٠	٤٩	٥٩.٨	٣٣	٤٠.٢
٢٤١روض	منظمات الطفولة	٤٥	٣٤.١	٣٤	٢٥.٨	٥٣	٤٠.٢	١.٦٧	٥٢	٦٦.٧	٢٦	٣٣.٣
٢٥٠روض	مناهج رياض الأطفال	١١١	٨٢.٢	٢٠	١٤.٨	٤	٣.٠	١.٨٤	٦٩	٨٤.١	١٣	١٥.٩

يتبين من الجدول رقم (٩) أن أكثر المواد أهمية في المستوى الثالث كانت (٢٥٠ روض): مناهج رياض الأطفال، ثم (٢٦٠ روض): تغذية الطفل، ثم (٢٣٠ ترف): التشكيل بالخامات المستهلكة، وذلك بمتوسطات مقدارها ١,٨٤ ، ١,٨٣ ، ١,٨٠ على الترتيب. وقد أظهرت النتائج أن كل المقررات مناسبة للمستوى حسب ما أشارت إليه عينة الدراسة من الطالبات، وقد كانت نفس المقررات المذكورة هي الأكثر ملاءمة للمستوى، وبلغت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى مناسبتها للمستوى ٨٤,١٪، ٨٢,٦٪، ٧٩,٥٪ على الترتيب. وكان مقرر (٢٣١ ترب): تاريخ التربية الإسلامية هو الأقل أهمية ومناسبة للمستوى بمتوسط مقداره ١,٦٥ وبنسبة ٦٥,٠٪.

جدول رقم (١٠). أهمية وملاءمة مقررات المستوى الرابع (١٧ ساعة معتمدة).

الرقم والرمز	المقرر	الأهمية: مهم		مهم إلى حد ما		غير مهم		المتوسط	الملاءمة للمستوى: مناسب		غير مناسب	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		ت	٪	ت	٪
١٠٤سلم	النظام السياسي في الإسلام	٣٨	٢٨,٨	٤٣	٣٢,٦	٥١	٣٨,٦	١,٦٨	٥٦	٦٨,٣	٢٦	٣١,٧
٢٥٠نهج	الحاسب الآلي في التدريس	١١٠	٨٤,٦	١٢	٩,٢	٨	٦,٢	١,٨١	٦٩	٨١,٢	١٦	١٨,٨
٢٣٠روض	التنشئة الاجتماعية	٧٥	٥٧,٣	٤٢	٣٢,١	١٤	١٠,٧	١,٩٠	٧٠	٨٩,٧	٨	١٠,٣
٢٠١ترف	رسوم الأطفال وتطورها	٩١	٦٨,٤	٢٩	٢١,٨	١٣	٩,٨	١,٨١	٦٨	٨١,٠	١٦	١٩,٠
٢٢١نفس	علم النفس التربوي	٥٠	٣٨,٥	٤٥	٣٤,٦	٣٥	٢٦,٩	١,٧٠	٥٧	٦٩,٥	٢٥	٣٠,٥
٢٢٣ترب	الصحة المدرسية	٩٦	٧٣,٣	٢٤	١٨,٣	١١	٨,٤	١,٨٤	٧٣	٨٣,٩	١٤	١٦,١
٢٦٧وسل	برامج التلفزيون التربوي	٢١	١٦,٢	٣٩	٣٠,٠	٧٠	٥٣,٨	١,٥٦	٤٤	٥٦,٤	٣٤	٤٣,٦

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن أكثر المواد أهمية في المستوى الرابع كانت (٢٣٠ روض): التنشئة الاجتماعية، ثم (٢٢٣ ترب): الصحة المدرسية، ثم (٢٥٠ نهج): الحاسب الآلي في التدريس، ثم (٢٠١ ترف): رسوم الأطفال وتطورها، وذلك بمتوسطات مقدارها ١.٩٠ ، ١.٨٤ ، ١.٨١ ، ١.٨١ على الترتيب. وقد أظهرت النتائج أن كل المقررات مناسبة للمستوى حسب ما أشارت إليه عينة الدراسة من الطالبات، وقدكانت نفس المقررات المذكورة هي الأكثر ملاءمة للمستوى، وبلغت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى مناسبتها للمستوى ٨٩.٧٪ ، ٨٣.٩٪ ، ٨١.٢ ٪ ، ٨١.٠٪ على الترتيب. وكان مقرر (٢٦٧ وسل): برامج التلفزيون التربوي هو الأقل أهمية ومناسبة للمستوى بمتوسط ١.٥٦ ، ونسبة ٥٦.٤٪.

الجدول رقم (١١). أهمية وملاءمة مقررات المستوى الخامس (١٧ ساعة).

الرقم والرمز	المقرر	الأهمية						المتوسط	الملاءمة للمستوى			
		مهم		مهم إلى حدما		غير مهم			مناسب		غير مناسب	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		ت	٪	ت	٪
١١١نفس	علم نفس النمو	٨٩	٦٨.٥	٢٧	٢٠.٨	١٤	١٠.٨	١.٨٧	٧٤	٨٧.١	١١	١٢.٩
٢٤١وسل	تقنيات التعليم والاتصال	١٥	١١.٧	٣٦	٢٨.١	٧٧	٦٠.٢	١.٥٧	٤٤	٥٧.١	٣٣	٤٢.٩
٣٥٢روض	تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية	١٠١	٧٧.٧	٢٤	١٨.٥	٥	٣.٨	١.٨٦	٧٢	٨٥.٧	١٢	١٤.٣
٣٤١ترب	نظام التعليم في المملكة	٢١	١٦.٠	٤١	٣١.٣	٦٩	٥٢.٧	١.٦١	٤٨	٦٠.٨	٣١	٣٩.٢
٣٣٥روض	القياس والتقويم لطفل الروضة	٧٦	٥٨.٠	٣٨	٢٩.٠	١٧	١٣.٠	١.٨١	٧١	٨٠.٧	١٧	١٩.٣
٢٣٦روض	علم نفس اللعب	٩٤	٧٠.١	٣٦	٢٦.٩	٤	٣.٠	١.٨٧	٧٦	٨٧.٤	١١	١٢.٦
٣٣١روض	مشكلات الطفولة	١١٥	٨٥.٨	١٧	١٢.٧	٢	١.٥	١.٩٠	٨٠	٨٩.٩	٩	١٠.١

يتضح من الجدول رقم (١١) أن أكثر المواد أهمية في المستوى الخامس كانت (٣٣١ روض): مشكلات الطفولة، ثم (٢٣٦ روض): علم نفس اللعب، ثم (١١١ نفس): علم نفس النمو، وذلك بمتوسطات مقدارها ١.٩٠، ١.٨٧، ١.٨٧ على الترتيب. وقد أظهرت النتائج أن كل المقررات مناسبة للمستوى حسب ما أشارت إليه عينة الدراسة من الطالبات، وقد كانت نفس المقررات المذكورة هي الأكثر ملاءمة للمستوى، وبلغت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى مناسبتها للمستوى ٨٩.٩٪، ٨٧.٤٪، ٨٧.١٪ على الترتيب. وكان مقرر (٢٤١ وسل): تقنيات التعليم والاتصال هو الأقل أهمية ومناسبة للمستوى بمتوسط ١.٥٧ ونسبة ٥٧.١٪.

الجدول رقم (١٢). أهمية وملاءمة مقررات المستوى السادس (١٧ ساعة معتمدة).

الرقم والرمز	المقرر	الأهمية: مهم ت	مهم ٪	مهم إلى حدما ت	مهم إلى حدما ٪	غير مهم ت	غير مهم ٪	المتوسط	الملاءمة للمستوى: مناسب ت	مناسب ٪	غير مناسب ت	غير مناسب ٪
٣٣٠نهج	المناهج وطرق التدريس	٧١	٥٣.٨	٣٨	٢٨.٨	٢٣	١٧.٤	١.٨٤	٧١	٨٣.٥	١٤	١٦.٥
٣٤١روض	إدارة دور الحضانة والرياض	٧٦	٥٦.٧	٣٨	٢٨.٤	٢٠	١٤.٩	١.٨٤	٧٠	٨٤.٣	١٣	١٥.٧
٢٢٣نفس	نظريات التعلم	٢٣	١٨.١	٣٤	٢٦.٨	٧٠	٥٥.١	١.٥٥	٤١	٥٤.٧	٣٤	٤٥.٣
٣٥٦روض	تنمية المفاهيم والمهارات العلمية	١١٧	٩٠.٧	٧	٥.٤	٥	٣.٩	١.٨٤	٦٩	٨٤.١	١٣	١٥.٩
٢٨٢روض	دراسة مستقلة	٣٧	٢٨.٠	٤١	٣١.١	٥٤	٤٠.٩	١.٦٢	٥٠	٦١.٧	٣١	٣٨.٣
٣٢٥نهج	مشكلات التدريس	٧٤	٥٧.٤	٤٠	٣١.٠	١٥	١١.٦	١.٨٢	٦٨	٨١.٩	١٥	١٨.١
٣٥٤روض	تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية	١١٤	٨٧.٠	١٣	٩.٩	٤	٣.١	١.٨٥	٨٠	٨٥.١	١٤	١٤.٩
٢٢٠روض	قراءات باللغة الإنجليزية	٣٣	٢٥.٤	٣٤	٢٦.٢	٦٣	٤٨.٥	١.٦٠	٥٢	٥٩.٨	٣٥	٤٠.٢

يظهر من الجدول رقم (١٢) أن أكثر المواد أهمية في المستوى السادس كانت (٣٥٤ روض): تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية، ثم (٣٤١ روض): إدارة دور الحضانة والرياض، ثم (٣٥٦ روض): تنمية المفاهيم والمهارات العلمية، ثم (٣٣٠ نهج): المناهج وطرق التدريس، وذلك بمتوسطات مقدارها ١.٨٥ ، ١.٨٤ ، ١.٨٤ ، ١.٨٤ على الترتيب. وقد أظهرت النتائج أن كل المقررات مناسبة للمستوى حسب ما أشارت إليه عينة الدراسة من الطالبات، فقد كانت نفس المقررات المذكورة هي الأكثر ملاءمة للمستوى، ويلغت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى مناسبتها للمستوى ٨٥.١٪، ٨٤.٣٪، ٨٤.١٪، ٨٣.٥على الترتيب. وكان مقرر (٢٢٣ نفس): نظريات التعلم هو الأقل أهمية ومناسبة للمستوى بمتوسط ١.٥٥ ونسبة٥٤.٧٪.

جدول رقم (١٣). أهمية وملاءمة مقررات المستوى السابع (١٤ ساعة معتمدة).

الرقم والرمز	المقرر	الأهمية: مهم ت	مهم ٪	مهم إلى حد ما ت	مهم إلى حد ما ٪	غير مهم ت	غير مهم ٪	المتوسط	الملاءمة للمستوى: مناسب ت	مناسب ٪	غير مناسب ت	غير مناسب ٪
١٥١نفس	التقويم التربوي	٢٢	١٧,١	٣٣	٢٥,٦	٧٤	٥٧,٤	١,٦١	٤٦	٦٠,٥	٣٠	٣٩,٥
٢٥٠وسل	إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية	٥٩	٤٤,٧	٣٩	٢٩,٥	٣٤	٢٥,٨	١,٦٠	٥٣	٦٠,٢	٣٥	٣٩,٨
٢٣٢روض	إرشاد الطفل وتوجيهه	١١٧	٨٨,٠	١٣	٩,٨	٣	٢,٣	١,٩٣	٨١	٩٣,١	٦	٦,٩
٤٣٣روض	علم نفس الطفل غير العادي	٧٣	٥٥,٧	٤٥	٣٤,٣	١٣	٩,٩	١,٧٨	٦٦	٧٧,٦	١٩	٢٢,٤
٤٥٩روض	تدريب ميداني (١)	٨٤	٦٦,١	٨	٦,٣	٣٥	٢٧,٦	١,٤٥	٣٩	٤٥,٣	٤٧	٥٤,٧

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن أكثر المواد أهمية في المستوى السابع كانت (٢٣٢ روض): إرشاد الطفل وتوجيهه، بمتوسط مقداره ١.٩٣ وبنسبة مئوية بلغت ٩٧.٨، وكان هذا المقرر هو الأكثر ملاءمة للمستوى بنسبة مئوية ٩٣.١. وكان مقرر (٤٥٩ روض): تدريب ميداني (١)، هو الأقل أهمية بمتوسط مقداره ١.٤٥ ، وبنسبة ٧٢.٤٪، وهو الأقل مناسبة للمستوى أيضاً بنسبة مئوية بلغت ٤٥.٣٪ فقط.

جدول رقم (١٤). أهمية وملاءمة مقررات المستوى الثامن (١٦ ساعة معتمدة).

الرقم والرمز	المقرر	الأهمية							الملاءمة للمستوى			
		مهم		مهم إلى حد ما		غير مهم		المتوسط	مناسب		غير مناسب	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		ت	٪	ت	٪
٤٤١ ترب	مشكلات تربوية	٦٦	٥٠.٨	٤٦	٣٥.٤	١٨	١٣.٨	١.٦٤	٥٤	٦٤.٣	٣٠	٣٥.٧
٤٣٨ روض	ثقافة الطفل	٩٣	٧١.٥	٢٩	٢٢.٣	٨	٦.٢	١.٧١	٦٢	٧١.٣	٢٥	٢٨.٧
٤٨٠ روض	ندوة في رياض الأطفال	٦٧	٥١.١	٣٣	٢٥.٢	٣١	٢٣.٧	١.٥٥	٤٧	٥٤.٧	٣٩	٤٥.٣
٢٠٥ نفس	علم نفس الدوافع	٣١	٢٤.٤	٤٦	٣٦.٢	٥٠	٣٩.٤	١.٤٩	٣٩	٤٩.٤	٤٠	٥٠.٦
٤٦١روض	تدريب ميداني (٢)	١١٠	٨٧.٣	٣	٢.٤	١٣	١٠.٣	١.٩٠	٧٢	٩٠.٠	٨	١٠.٠

يظهر من الجدول رقم (١٤) أن أكثر المواد أهمية في المستوى الثامن كانت (٤٦١ روض): تدريب ميداني (٢)، بمتوسط مقداره ١.٩٠ ، وبنسبة مئوية بلغت ٨٩.٧، وكان

هذا المقرر هو الأكثر ملاءمة للمستوى بنسبة مئوية ٩٠.٠٪. بينما اعتبر مقرر (٢٠٥ نفس): علم نفس الدوافع هو الأقل أهمية بمتوسط مقداره ١.٤٩ ، وبنسبة ٦٠.٦٪، وهو الأقل مناسبة للمستوى أيضاً بنسبة مئوية بلغت ٤٩.٤٪ فقط.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج المحور الأول، المتعلق بمشكلات برنامج الإعداد التربوي بشكل عام، أن المشاركات في الإجابة عن أداة الدراسة من طالبات التخرج في برنامج رياض الأطفال. يؤكدن على أن أهم هذه المشكلات هي تكرار بعض المقررات في الخطة الدراسية للبرنامج. ويتفق ذلك مع ما ذكرته بعض عضوات هيئة التدريس في برنامج رياض الأطفال، اللاتي أشرن إلى التداخل الواضح بين مفردات مقررات تاريخ التربية الإسلامية وأصول التربية الإسلامية والطفل في الإسلام، وكذلك مقرر القياس والتقوي، ومقرر التقويم التربوي، ومقرري مدخل في رياض الأطفال واتجاهات حديثة في رياض الأطفال.

والمشكلة الثانية -من حيث تأثيرها على نجاح برنامج رياض الأطفال -تكمن في زيادة أعداد الطالبات المقبولات عن طاقة القسم وقدرات أعضاء هيئة التدريس فيه، ويتصل بذلك عدم اهتمام البرنامج بوسائل انتقاء الطالبات، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه إستراتيجية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم [١٩]. ومثل ذلك يسبب وجود مشاكل تراكمية على قسم رياض الأطفال، بل إن القسم يتضرر من تحويل أغلبية من لم يتم قبولهن في الأقسام الأكاديمية المختلفة بكلية التربية إلى قسم رياض الأطفال، مما ينعكس على قبول ملتحقات غير مؤهلات بهذا التخصص، والقدرة على العمل مع الأطفال بعد التخرج في مؤسسات رياض الأطفال معلمات.

أما ما يتعلق بالمحور الثاني، المشكلات المتعلقة بالجوانب البشرية والمادية للبرنامج، فقد كانت مشكلة الاعتماد على المحاضرات النظرية من قبل الأساتذة بوصفها طريقة وحيدة للتدريس، وما يتصل بذلك من قلة اهتمامهم باستخدام أجهزة التقانة الحديثة في تدريسهم، إضافة إلى عدم توفر الخامات اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية،من أبرز المشكلات التي يواجهها البرنامج في هذا الجانب. وفي ظل التطورات الحديثة في البرامج الأكاديمية والتخصصية مع الاتجاهات الحديثة في التعليم وإعداد المعلمين والمعلمات، فإن وجود مثل هذه المشاكل يعد من العوائق المؤثرة على نجاح برامج الإعداد في تزويد مؤسسات التعليم بمخرجات جيدة و مؤهلة للتعامل مع التجديدات التربوية في التدريس. والشيء الذي يستغربه الباحث - بما يتناقض مع أهمية المشكلات السابقة - هو وجهة نظر الطالبات حول التقليل من مشكلة عدم وجود معامل للحاسب الآلي في قسم رياض الأطفال، مع أن هذا حيوي جداً إذا أريد للبرنامج أن يحقق نجاحاً أفضل. كما أن المقرر الخاص بالحاسب الآلي أعطي أهمية كبيرة ضمن مقررات البرنامج من وجهة نظر الطالبات المشاركات في الإجابة على أداة الدراسة.

أما المحور الثالث، المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني، فكانت أكثر المشكلات هي التكلفة المادية المرتفعة على المتدربة لتوفير الوسائل المعينة لها في تدريسها، وصعوبة التوفيق بين الدراسة بالكلية والمداومة على التدريب الميداني، وكذلك عدم وجود روضات تجريبية ملحقة بقسم رياض الأطفال، ووجود مشرفات على التربية الميدانية غير مؤهلات، وذلك يتفق مع دراسة سلوس ومواينر [٢٢]، ودراسة أمين [١٤]. وهذا المحور نال النصيب الأكبر من المقترحات والآراء من أفراد عينة الدراسة، وأيدت غالبية الطالبات أن يخصص الفصل الثامن للتربية العملية (٧٦ طالبة من المشاركات في الإجابة) للأسباب السابق ذكرها.

عمد الباحث إلى دعم هذه الاتجاهات والاقتراحات، من خلال آراء بعض عضوات هيئة التدريس في القسم، وكانت الآراء بين مؤيد لهذا الاقتراح ومعارض له. ومن مبررات من يؤيد بقاء التدريب الميداني على النمط الحالي (فصلين دراسيين مع المقررات) ما يأتي:

١ - إن فصلاً دراسياً واحداً للتربية العملية في تخصص مثل رياض الأطفال مهنياً وتخصصياً لا يكفي المتدربة للتكيف أثناء التعامل مع الطفل، خاصةً إذا أخذت خصوصية مرحلة نمو الطفل وتمركزه حول ذاته، وحاجة المتدربة إلى وقت أكثر للتعامل مع الأطفال.

٢ - عدم إمكانية التطبيق للتربية العملية في فصل دراسي واحد؛ لأن بعض الروضات لا تقبل أن تستمر المتدربة طوال أيام الأسبوع، كما أن هذا الأمر يعني عدم الاستفادة من المعلمات الأساسيات بمؤسساتها.

٣ - إن مؤسسات رياض الأطفال تختلف عن المراحل الأخرى في أنها تبدأ الدراسة متأخرة، وتنتهي قبل انتهاء الفصل الدراسي، مما يفقد المتدربة بعض الأسابيع، ويقلل من مدة تدريبها إلى ما بين تسعة وعشرة أسابيع فعلية.

٤ - تحتاج الطالبة إلى وقت أكثر في التربية الميدانية لتطوير مهاراتها كمعلمة رياض أطفال.

أما اللواتي يرين تخصيص الفصل الثامن للتدريب الميداني، فيسقن المبررات التالية:

١ - إن تقسيم التدريب الميداني إلى فصلين يتطلب جهداً كبيراً من الطالبات، ويضغط مقررات البرنامج والجدول الدراسي.

٢ - قلة المشرفات على التدريب الميداني، وأغلبهن من المتعاونات ممن يحملن مؤهل البكالوريوس في التخصص، وبما لا يؤهلن من واقع المؤهل والخبرة في الإشراف على التدريب الميداني.

٣ - ليست هناك أي معايير علمية لاختيار مشرفات التدريب الميداني، وفصله في المستوى الأخير سوف يوحد الجهود ويتيح الفرصة للإشراف من قبل متخصصات بمؤهل وخبرة أفضل من عضوات هيئة التدريس.

٤ - قلة الروضات المتعاونة التي يتم فيها تدريب الطالبات ميدانيا.

وحتى يستكمل الباحث العنصر الثالث المؤثر والمتأثر بالتدريب الميداني لبرنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود، فقد تم أخذ وجهات نظر المسئولات عن رياض الأطفال التي يتم فيها التدريب، وذلك من خلال الاتصال تلفونياً برياض أطفال الجامعة الثلاث، إضافةً إلى (١٤) أربع عشرة روضة أهلية متعاونة من مجموع (١٦) ست عشرة روضة. وقد أيدت (١٢) مديرة روضة أن يكون التدريب الميداني في فصل دراسي واحد طوال أيام الأسبوع الدراسي، على أن تكون المتدربة مساعدة لمعلمة الفصل، وتم إرجاع إيجابيات ذلك إلى ما يأتي:

١ - إنه يعطي نوعاً من الثبات للمعلمة والطفل والمتدربة وانتظام للفصل.

٢ - إنه يعطي المتدربة فرصة التواصل لمدة أطول مع الطفل.

٣ - إنه يقلل من المشكلات التي تواجهها الروضات مع المتدربات من كثرة الغياب والتأخر، بسبب ارتباطها بمقررات في الجامعة، لا تمنحها التركيز والتفرغ للتدريب الميداني فقط، وعدم الاضطرار للخروج مبكراً إلى المحاضرات الدراسية.

٤ - هذه الاستمرارية سوف تمنح المتدربة فرصة للإبداع، خاصةً أن كثيرات منهن متحمسات، ويملكن أفكاراً جديدة في مجال الطفولة.

وقد اعترضت خمس مديرات على تخصيص فصل دراسي واحد للتربية العملية، بسبب عوامل مهنية وإدارية، منها ما يأتي:

١ - مشاكل مع أولياء الأمور، بالاعتراض على وجود المتدربة في فصول أبنائهم، سواء كمساعدة أولى أو ثانية في الفصل، لأساب تعود إلى عدم القناعة من حيث الكفاءة.

٢ - إن استمرارية حضور المتدربات طوال أيام الأسبوع سوف يقلص دور المعلمات الأساسيات في الفصول، مما ينجم عنه عدم استفادة الطفل من خبرة معلمته الأساسية، وكثرة ساعات الفراغ لدى معلمة الفصل.

٣ - إن الخطة المدرسية سوف تتأثر سلباً عندما يلغي مالك الروضة الأهلية توظيف معلمة مساعدة مادامت المتدربة بدون مقابل مادي متوافرة، مما يؤثر على الروضة في حال انصراف المتدربة مبكراً لمحاضراتها، أو انتهاء مهمتها مبكراً بسبب الارتباط بالاختبارات النهائية.

٤ - عدم وجود فرصة لتقويم المعلمة الأساسية من قبل مشرفات وزارة التربية والتعليم - شؤون تعليم الطالبات.

ويتبين من الدراسة التركيز من قبل المشاركات فيها على التربية الميدانية نظراً لأهميتها وفعاليتها في برامج الإعداد، كونها تهدف إلى "إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات نظرية تطبيقاً عملياً أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة" [٢٧، ص ٩].

وفي المحور الرابع المتعلق بأهمية مقررات البرنامج وملاءمة مقرراته للمستويات الدراسية، أظهرت الدراسة اهتمام المستجيبات بمقررات المستوى الأول، خاصة المقررات الثقافية من دينية ولغوية، وكذلك المقررات التربوية، خاصة أصول التربية، علماً بأن

مقرري (١١١ ترب) مبادئ البحث التربوي تم تغييره إلى مقرر (١١٣ نفس) مناهج البحث التربوي ، ومقرر (١٢١ ترب) المدرسة والمجتمع ، والذي تم تبديله إلى مقرر (٣٣٣ نهج) المدخل إلى التدريس.

وفي المستوى الثاني من البرنامج احتل أيضاً مقرر (١٠٢ سلم) الإسلام وبناء المجتمع ، ومقرر (١٠٠ روض) مدخل في رياض الأطفال ، ومقرر (١١٠ روض) الطفل في الإسلام المراتب الأولى من حيث الأهمية والملاءمة للمستوى ، وكذلك جاءت بقية المقررات التخصصية الأخرى. وإن كانت المقابلات مع عضوات هيئة التدريس ، وتعليقات بعض الطالبات على أداة الدراسة أظهرت التداخل من حيث المحتوى بين مقرري الطفل في الإسلام ، والتربية الدينية والاجتماعية ، وكذلك مقرري مدخل في رياض الأطفال ، واتجاهات حديثة في تربية الطفل.

وتبين من مقررات المستوى الثالث للبرنامج أن مقررات (٢٥٠ روض) مناهج رياض الأطفال ، و(٢٦٠ روض) تغذية الطفل ، و(٢٣٠ ترف) التشكيل بالخامات المستهلكة تحتل المقدمة من حيث الأهمية والملاءمة. إلا أن الإجابات دلت على أن مقررات الإدارة المدرسية ، وتاريخ التربية الإسلامية ، ومنظمات الطفولة هي الأقل في الأهمية للبرنامج. ويعزى ذلك إلى أن هناك مقرراً خاصاً بإدارة دور الحضانة ورياض الأطفال الإسلامية يغني عن الإدارة المدرسية ؛ وأن تاريخ التربية الإسلامية ربما يتداخل مع مقرري أصول التربية والطفل في الإسلام.

أما مقرر منظمات الطفولة ، فيمكن أن تكون مفرداته من خلال مقرر أو مقررات أخرى. وبالفعل فقد ثم إلغاء مقرري الإدارة المدرسية ، ومنظمات الطفولة من البرنامج في خطته الجديدة.

وتبين من مقررات المستوى الرابع للبرنامج أهمية مقررات التنشئة الاجتماعية، والصحة المدرسية، والحاسب الآلي، ورسوم الأطفال وتطورها ومناسبتها للمستوى. وفعلاً هذه المقررات تتعلق بشكل كبير بالبرنامج. ويحتل مقرر (٢٦٧ وسل) برامج التلفزيون التربوي أقل مقررات المستوى أهمية ومناسبة.

وفي المستوى الخامس احتلت مقررات التخصص جميعها أهم المقررات لأهميتها التخصصية، وكذلك مقرر علم نفس النمو الذي يرتبط بشكل قريب جداً من تخصص الطفولة المبكرة ويعد من أساسيتها. بينما احتل مقررا الوسائل (تقنيات التعليم والاتصال) والتربية (نظام التعليم في المملكة) أقل مقررات البرنامج أهمية وملاءمة، والمقرر الأول يتفق مع اتجاه الطالبات نحو أغلبية مقررات الوسائل. وربما مقرر التربية أصبح كذلك، نظراً لكثرة المقررات التربوية.

وفي المستوى السادس تحتل جميع مقررات التخصص، عدا مقرري دراسة مستقلة وقراءات في الطفولة باللغة الإنجليزية، المراتب الأولى، وكذلك مقرري المناهج وطرق التدريس ومشكلات التدريس. ويأتي أقل هذه المستويات أهمية ومناسبة (٢٢٣ نفس) نظريات التعلم، ويمكن أن تكون لصعوبة هذا المقرر، وكذلك مقرر قراءات في اللغة الإنجليزية إسهام في تدني الأهمية والمناسبة.

أما مقرر دراسة مستقلة في رياض الأطفال فجاءت أهميته قليلة، وربما يعود ذلك لعدم فهم هدف المقرر، أو أنه لا يقدم بالطريقة الصحيحة التي تخدم البرنامج.

ويتبين من مقررات المستوى السابع أهمية ومناسبة مقرري إرشاد الطفل وتوجيهه، وعلم نفس الطفل غير العادي، بينما جاءت أهمية وملاءمة مقرري إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، والتقويم التربوي ضعيفة. ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن هناك مشكلة

مع مقررات الوسائل التخصصية، قد تعود إلى صعوبتها، أو عدم إعدادها وتقديمها بشكل يخدم التخصص.

أما مقرر التقويم التربوي، فربما يفسر بأن هناك مقرراً مشابهاً، وهو القياس والتقويم، ويأتي هذا المقرر بعده ليكرر كثيراً من محتواه. ويلاحظ في هذا المستوى أن التدريب الميداني (١) قد أعطي تقديراً سلبياً من المشاركات في الإجابة، سواء من حيث الأهمية أو المناسبة، ويرجع ذلك حتماً إلى المشكلة المتعلقة بالتطبيق الميداني بشكل عام من قبل الطالبات أو المدارس المتعاونة، أو حتى بعض عضوات هيئة التدريس، سواء كان ذلك من حيث التكلفة الاقتصادية أو عدم الملاءمة الزمنية لارتباط الطالبة بمقررات أخرى، أو حتى من حيث المناسبة المهنية والتطبيقية بأن الطالبة لا تعطى الفرصة الكاملة في تطبيق ما تعلمته من مقررات البرنامج والتفرغ الكامل للبرنامج بتكيف أفضل وجاهزية أكثر.

وأخيراً، احتل التدريب الميداني (٢) أهم مقررات المستوى الثامن من البرنامج وأكثرها ملاءمة، ويعكس ذلك رغبة الطالبات الشديدة في أن يكون التدريب الميداني في المستوى الثامن بشكل مستقل، كما في الأقسام الأكاديمية الأخرى في كلية التربية. ويتبين أيضاً أن المقررات الثلاثة الأخرى بالمستوى لم تكن أهميتها وملاءمتها بنفس الدرجة. ويرتبط ذلك بالرغبة في تخصيص المستوى الثامن للتدريب الميداني فقط. علماً بأن مقرر (٤٨٠ روض) ندوة في رياض الأطفال أعطي التقدير الأقل من حيث الأهمية، ويتشابه ذلك مع رأي المفحوصات مع مقرر دراسة مستقلة في رياض الأطفال، ويبدو أن هناك تداخلاً بين متطلبات المقررين وطريقة تدريسهما.

استنتاجات الدراسة وتوصياتها

تم تنفيذ برنامج إعداد معلمات ما قبل التعليم الابتدائي في جامعة الملك سعود مع بداية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٠٦/١٤٠٧هـ، ويمنح هذا البرنامج درجة

البكالوريوس في الآداب والتربية تخصص رياض أطفال، ضمن قسم التربية بكلية التربية. وبتحديد الكوادر التعليمية للبرنامج هناك أربع ممن يحملن مؤهل الدكتوراه، وست محاضرات، وثلاث معيدات، وثلاث مبتعاث في برنامج الدكتوراه، متخصصات في رياض الأطفال. كما أن هناك خمساً ممن يحملن مؤهل الدكتوراه، وست محاضرات، متخصصات في التربية. إضافةً إلى اثنتين من الإداريات بمؤهل الماجستير في التربية يساعدن في التدريس بالقسم، مع وجود مساندة من بقية أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية من الرجال، اثنان من المتخصصين في الطفولة المبكرة. وهناك أيضاً حالياً (١١) متعاونة يحملن مؤهل البكالوريوس يساهمن مع المعيدات الثلاث في الإشراف على التدريب الميداني لطالبات التخصص.

ونظراً لأنه أدخلت بعض الاقتراحات والتعديلات التطويرية على برنامج رياض الأطفال أثناء الشروع في عمل الدراسة، وبالأخص فيما يتعلق بالخطة الدراسية، والتي شارك الباحث فيها مع المتخصصين في مجال الطفولة بتكليف من قسم التربية ورياض الأطفال، فإن التعديلات التي اقترحت كانت كالتالي:

(أ) على مستوى الكلية باستبدال مقرر (١٢١ ترب) المدرسة والمجتمع إلى مقرر (٣٣٣ نهج) المدخل إلى التدريس.

(ب) التعديلات في المقررات التخصصية بإضافة مقررات جديدة: (٢١٢ روض) مناهج وطرق البحث العلمي لرياض الأطفال، ومقرر (١٦١ روض) تنمية المفاهيم والمهارات الاجتماعية، ومقرر (٢٥٥ روض) إعداد معلمة رياض الأطفال.

(ج) تجزئة مقرر (١٥١ روض) تنمية المهارات الفنية الحركية (ساعتان) إلى مقررين مستقلين بوحدات كاملة (ساعتان لكل مقرر).

(د) إلغاء مقررات: علم الاجتماع التربوي، والإدارة المدرسية، ومنظمات الطفولة، وتغذية الطفل.

(هـ) إضافةً إلى اقتراح أن يكون التدريب الميداني في المستوى الثامن مستقلاً (١٢ ساعة).

ومن خلال ما اتضح من وجهات نظر واقتراحات من شاركن في الإجابة على أدوات الدراسة (طالبات النهائي للاستبانة)، (وعضوات هيئة التدريس ومشرفات ومديرات روضات الأطفال التي يتم فيها التطبيق من خلال المقابلة الهاتفية)، وذلك فيما يتعلق بتكرار بعض المقررات، وتأييد فصل التدريب الميداني في مستوى واحد، أو الاعتراض على ذلك بإبقائه في فصلين؛ وأيضاً ما أشير إليه من مشكلات تتعلق ببرنامج إعداد المعلمة لرياض الأطفال، سواء الإعداد العام أو المشكلات المادية والبشرية، فقد توصل الباحث إلى التوصيات التالية:

١ - إلغاء التكرار والتداخل بين المقررات مثل: (١٥١ نفس) التقويم التربوي مع (٣٣٥ روض) القياس والتقويم لطفل الروضة؛ (٢٨٢ روض) دراسة مستقلة مع (٤٨٠ روض) ندوة في رياض الأطفال؛ (١١٣ نفس) مبادئ البحث التربوي مع (٢١٢ ترب) مناهج وطرق البحث العلمي لرياض الأطفال؛ (٢١٢ روض) التربية الدينية مع (١١٠ روض) الطفل في الإسلام؛ ومقرر (١٠٠ روض) مدخل في رياض الأطفال مع (١٢٠ روض) اتجاهات حديثة في رياض الأطفال، وذلك بدمجها في مقرر واحد، أو الفصل بين مفرداتها في توصيف المحتوى.

٢ - إعادة النظر في مدى استفادة البرنامج من بعض المقررات مثل (٢٣١ ترب) تاريخ التربية الإسلامية، و(٣٢١ ترب) التربية المقارنة، و(٢٢٠ روض) قراءات في الطفولة بالإنجليزية.

٣ - إضافة بعض المقررات المهمة والحيوية للبرنامج، مثل: بيولوجية الطفل؛ ومقدمة في الحاسب الآلي؛ والطفل والأسرة؛ وطرق التدريس في رياض الأطفال؛ والتربية الوطنية، والإساءة إلى الطفل.

٤ - تعديل بعض مسميات المقررات، مثل: (٤٣٨ روض) ثقافة الطفل إلى أدب وثقافة الطفل.

٥ - إعادة توصيف وتوجيه مقررات الوسائل وتقنيات التعليم بما يخدم تخصص رياض الأطفال، وذلك بما يساعد المعلمة على إنتاج الوسائل التعليمية في تعليمها للأطفال، من خلال الورش التعليمية في الروضات، وكذلك كيفية الاستفادة من التقنية والوسائل التعليمية في تعاملها مع أطفال الروضة.

٦ - ربط روضات الجامعة بقسم التربية ورياض الأطفال، ووضعها تحت إشرافه كروضات تطبيقية (تجريبية)، تستفيد من خبرات القسم وأعضاء هيئة التدريس فيه، ويحق للقسم أن يوظفها بما يخدم متدرباته بشكل صحيح، وسوف ينعكس ذلك إيجاباً على الوضع الوظيفي المعقد لمنسوباتها بما يتوافق مع أنظمة الخدمة المدنية والكادر التعليمي، وذلك على قدر يماثل وجود المستشفيات التعليمية تحت إشراف الكليات الصحية.

٧ - وضع آلية واضحة ومتوازنة مع مؤسسات رياض الأطفال الأهلية وعلاقتها بقسم التربية ورياض الأطفال، وكلية التربية بشكل عام، وبما يحقق استفادة هذه الروضات وقناعتها بالتعاون مع القسم، والاستفادة من متدرباته.

٨ - مراعاة المواصفات الشخصية في اختيار وانتقاء معلمة الروضة عند التحاقها بمؤسسة الإعداد، وذلك بالاهتمام باختبارات القبول بمؤسسات الإعداد، والربط بين الواقع الميداني والدراسة النظرية في برامج الإعداد.

٩ - استقلالية التدريب الميداني في المستوى الثامن، بما يحقق النجاح المهني له، وذلك بتكثيف المقررات العملية في المستويين السادس والسابع والتي تتطلب أن تذهب الطالبة في زيارات ميدانية لمؤسسات رياض الطفال وتحضر كمراقبة في الفصل دون مشاركة في الأنشطة التعليمية من قبل معلمة الفصل، مما يكسبها التعود على هذا المناخ، ويزودها بالمعلومات التي تساعدها على التكيف السريع مع التدريب الميداني في المستوى الأخير. وإذا استمر البرنامج مع نظام فصلين للتربية العملية -وهو الأفضل مهنياً وتخصصياً -فإن ذلك يجب أن يراعي المشكلات الاقتصادية والتعليمية التي يقع عبؤها أكثر على المتدربة.

١٠ - تأكيد أهمية تفريغ عدد من المتخصصات ذوات الخبرة في الطفولة المبكرة من عضوات هيئة التدريس بالقسم جزءا من نصاب ساعاتهن للإشراف على التدريب الميداني، ومتابعة وتوجيه المتدربات، على أن تكون هناك وحدة للتدريب الميداني بسكرتارية مستقلة.

١١ - وضع بطاقة موحدة بمعايير واضحة وشاملة لتقويم المتدربة من قبل المشرفات؛ وذلك لتفادي تأثر التقويم بالأمور الشخصية التي أبدى العديد من الطالبات المجاويات التذمر منها.

١٢ - توفير معمل للحاسب الآلي يخدم طالبات القسم ومنسوباته في استخدام الحاسب الآلي وعمل بحوثهن، وكذلك تزويد القسم بالوسائل التعليمية والخامات الضرورية لأعمال الطالبات العلمية والتخصصية.

١٣ - تعديل مسمى البرنامج إلى "التعليم المبكر" بدلاً من (رياض الأطفال) حتى يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في هذا المجال وبما يتوافق مع إعطاء شمولية أكبر للفئة العمرية التي سوف يخدمها بإعداد العاملات في برنامج التعليم المبكر.

توصيات مستقبلية

نظراً للاهتمام الذي بدأت مرحلة رياض الأطفال تجده بشكل متزايد على المستوى الرسمي والمجتمعي في المملكة في الآونة الأخيرة بزيادة الطلب على هذه المرحلة والتوجيه الرسمي بالتوسع فيها ؛ إضافةً إلى توقع إدخال أساليب تعليمية مطورة وجديدة لمؤسسات رياض الأطفال مثل الحاسوب، ودمج الفئات الخاصة في رياض الأطفال، فإن التأهيل المهني لمعلمة رياض الأطفال في التدريب الميداني أثناء برامج الإعداد لفصل دراسي واحد لن يكون كافياً لتأهيل المعلمة مع الأطفال وفق الأساليب الحديثة في التعليم، ومع خصوصية هذه المرحلة، سوف تصبح الفجوة بين ما تتعلمه الطالبة في برامج الإعداد، من مقررات دراسية والواقع الفعلي لمؤسسات رياض الأطفال واسعة. لذلك يوصي الباحث مستقبلاً بما يلي :

١ - إعادة صياغة خطة البرنامج بما يضمن من خلالها أن تكون المقررات أكثر ارتباطاً بالواقع العملي لمرحلة رياض الأطفال في المملكة، وبما يزيد الاطمئنان على استيعاب المتدربة لخصوصية التعامل مع الطفل.

٢ - التفكير في جدوى استقلال قسم رياض الأطفال، إذا توفرت له الكوادر البشرية الكافية، والدعم المادي اللازم.

النموذج المقترح لبرنامج رياض الأطفال (التعليم المبكر) في جامعة الملك سعود

نظراً للأسباب التي ذكرت من وجود تداخل وتكرار بين بعض المقررات، وللتجديد في البرنامج بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة في برامج التعليم المبكر، يقترح الباحث إدخال مقررات مهمة أكثر في التخصص بدلاً من مقررات سابقة على النحو التالي :

١ - استبدال مقرر تاريخ التربية الإسلامية بمقرر التربية الوطنية.

٢ - استبدال مقرر مناهج وطرق البحث في رياض الأطفال بمقرر مقدمة في الحاسب الآلي.

٣ - استبدال مقرر برامج التلفزيون بمقرر بيولوجية الطفل.

٤ - استبدال مقرر التقويم التربوي بمقرر الطفل والأسرة.

٥ - استبدال مقرر قراءات في الطفولة باللغة الإنجليزية بمقرر الإساءة إلى الطفل.

٦ - استبدال مقرر التربية الدينية بمقرر تنمية الابتكار ومهارات الاتصال.

٧ - استبدال مقرر دراسة مستقلة في رياض الأطفال بمقرر طرق التدريس في رياض الأطفال.

٨ - استبدال مقرر التربية المقارنة بمقرر التدريب على الأركان التعليمية.

٩ - أن يكون مقرر (٢٣٢ روض) إرشاد الطفل وتوجيهه ثلاث وحدات بدلاً من وحدتين نظراً لطبيعة وأهمية المقرر.

وبذلك يكون النموذج المقترح لبرنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود كما هو موضح في البيان التالي:

المستوى الأول (١٦ ساعة)			المستوى الثاني (١٦ ساعة)		
الرقم والرمز	المقرر	الوحدات	الرقم والرمز	المقرر	الوحدات
١٠١سلم	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	٢	١٠٢ سلم	الإسلام وبناء المجتمع	٢
١٠١عرب	مهارات لغوية	٢	١٠٣ عرب	التحرير العربي	٢
١٠١ نجم	اللغة الإنجليزية	٣	١٠٠ روض	مدخل في رياض الأطفال	٣
١٠١ترب	أصول التربية الإسلامية	٣	١١٠ روض	الطفل في الإسلام	٢
١١٣ نفس	مبادئ البحث التربوي	٢	١٥٢ روض	تنمية المفاهيم والمهارات الحركية	٢
(٩٩٩) ترب	التربية الوطنية	٢	٢٠١ ترف	رسوم الأطفال	٢
٣٣٣ نهج	المدخل إلى التدريس	٢	١١١ نفس	علم نفس النمو	٣

الرقم والرمز	المقرر	الوحدات	الرقم والرمز	المقرر	الوحدات
المستوى الثالث (١٨ ساعة)			المستوى الرابع (١٨ ساعة)		
١٠٣سلم	النظام الاقتصادي في الإسلام	٢	١٠٤ سلم	النظام السياسي في الإسلام	٢
١٥١ روض	تنمية المهارات الفنية	٢	٢٣٠ روض	التنشئة الاجتماعية	٣
٢٢٣ روض	صحة الطفل وسلامته	٢	٢٥٠ روض	مناهج رياض الأطفال	٣
٣٤١ روض	إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال	٢	٣٥٢ روض	تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية للطفل	٢
١٢٠ روض	اتجاهات حديثة في تربية الطفل	٢	(٩٩٩) روض	بيولوجية الطفل	٣
٣٠٣ ترف	التشكيل بالخامات المستهلكة	٢	٢٢١ نفس	علم النفس التربوي	٣
٣٣٠ نهج	مناهج وطرق التدريس العامة	٢	٢٥٠ نهج	الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس	٢
١٦١ روض	تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية	٢			
(٩٩٩) روض	مقدمة في الحاسب الآلي	٢			

المستوى الخامس (١٦ ساعة)			المستوى السادس (١٧ ساعة)		
الرقم والرمز	المقرر	الوحدات	الرقم والرمز	المقرر	الوحدات
٢٣٦ روض	علم نفس اللعب	٢	(٩٩٩) روض	الإساءة إلى الطفل	٢
٢٥٥ روض	إعداد معلمة رياض الأطفال	٢	(٩٩٩) روض	تنمية الابتكار ومهارات الاتصال	٢
٣٣١ روض	مشكلات الطفولة	٣	٣٣٥ روض	القياس والتقويم لطفل الروضة	٣
٣٥٤ روض	تنمية مفاهيم ومهارات الرياضيات	٣	٣٥٦ روض	تنمية المفاهيم والمهارات العلمية للطفل	٣
(٩٩٩) روض	الطفل والأسرة	٢	٤٨٠ روض	ندوة في رياض الأطفال	٢
٣٤١ ترب	نظام التعليم في المملكة	٢	٤٤١ ترب	مشكلات تربوية	٢
٢٤١ وسل	تقنية التعليم والاتصال	٢			

المستوى السابع (١٥ ساعة)			المستوى الثامن (١٢ ساعة)		
الرقم والرمز	المقرر	الوحدات	الرقم والرمز	المقرر	الوحدات
٢٣٢ روض	إرشاد الطفل وتوجيهه	٢	٤٥٩ روض	التدريب الميداني	١٢
٤٣٣ روض	الطفل غير العادي	٢			
(٩٩٩) روض	التدريب على الأركان التعليمية	٢			
٤٣٨ روض	ثقافة وأدب الأطفال	٣			
(٩٩٩) روض	طرق التدريس في رياض الأطفال	٢			
٢٠٥ نفس	علم نفس الدوافع والانفعالات	٣			
٢٥٠ وسل	إنتاج واستخدام الوسائل	١			

المراجـــــع

[١] "صدور الموافقة السامية: فصل رياض الأطفال عن مراحل التعليم الأخرى". *جريدة الرياض* . الأربعاء ١٧ ربيع الأول ١٤٢٣هـ -٢٠٠٢/٥/٢٩م، العدد ١٢٣٩٢-السنة التاسعة والثلاثون.

[٢] معمار، صالح درويش (١٤١٩هـ). "*واقع رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات والمختصين التربويين من أساتذة الجامعات في المملكة العربية السعودية*" . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

[٣] عودة، أحمد سليمان ؛ وفريحات، محمد حسن ؛ وحسن، محمد إبراهيم (١٩٨٧م). *واقع رياض الأطفال في الأردن*. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، ١٩٨٧م.

[٤] دبور، مها بنت عبدالله . "*تقويم الوضع الحالي لمؤسســات رياض الاطفال الحكومية والأهلية في مدينة الرياض*". رســالة ماجســتير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٥م.

[٥] القحطاني، نورة بنت سعد (١٩٩٤م). "*تقويم الخبرات التربوية في مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ودولة قطر ودولة الكويت في ضوء أهدافها*". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٥م.

[٦] العتيبي، منير مطني. *واقع التعليم ما قبل الابتدائي في دول الخليج العربية*. دراسة غير منشورة مقدمة إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥م.

[٧] الخثيلة، هند ؛ ومنير العتيبي ؛ وبندر الســويلم. "*تقييم واقع مرحلة تعليم ما قبل المدرســة (رياض الأطفال) في المملكة العربية السعودية*". دراسة غير منشورة، بتكليف من مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية: الرياض، المملكة العربية السعودية، (١٤٢٠هـ).

[٨] الهاشل، سعد قاسم ."البحث التربوي: أنواعه، مناهجه، دوره ومجالاته"، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت: الكويت، م٤، ع١٣، ١١ -٣٢، ١٩٨٧م.

[٩] الغامدي، منى علي. *تقويم مدى فاعلية برنامج الماجستير في الإدارة العامة بجامعة الملك سعود*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

[١٠] السرور، ناديا هايل . تقييم التعليم في المدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: د.ن، ١٩٩٧م.

[١١] Boocock , Sarane Spence (1995). Early Childhood Programs in other Nations: Goals and Outcomes. *The future of Children*. vol. 5 (3), 18p.

[١٢] وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت. البيان الختامي والتوصيات للمؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت، ١٣ -١٥ إبريل ١٩٩٨م.

[١٣] فرماوى، محمد فرماوى، والهدهود دلال عبدالواحد. فاعلية أداء معلمات رياض الأطفال في تنظيم وإدارة المواقف التعليمية المتنوعة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد ٧٦. (ص ص ٢٢٥ -٢٥٩)، ٢٠٠١م.

[١٤] أمين، إيمان زكي محمد. دراسة تحليلية مقارنة لبرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة وكلية البنات - جامعة عين شمس. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد ٧٥*. (ص ص ١٥ -٣٦)، ٢٠٠١م.

[١٥] NAEYC (2001). NAEYC Standards for Early Childhood Professional: The Author.

[١٦] بدر، سهام محمد . *اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ .

[١٧] .محمد، فاطمة أحمد . *التخطيط لمرحلة رياض الأطفال في دولة قطر في ضوء خبرات كل من مصر واليابان*. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٧م .

[١٨] الرشدان، عبدالله زاهي وهمشري، عمر أحمد . *نظام التربية والتعليم في الأردن*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

[١٩] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال)*. تونس: الناشرد.ن، (١٩٩٨م).

[٢٠] Gwen, Morgan (1990). Challenge to the Profession: The Dynamic Model of Staffing. *ED 330 428*, 20p.

[٢١] Hartsough, Carolyn S. & Perez, Katherine D. & Swain, Carole L. (1998). Development and Scaling of a Preservice Teacher Rating Instrument. *Journal of Teacher Education, vol. 49 (2),* Pp. 132-139.

[٢٢] Sluss, Dorothy & Minner, Sam (1999). The Changing Roles of Early Childhood Educators in Preparing New Teachers. *Childhood Education*. Pp. 280-284.

[٢٣] Fromberg, Doris P. (1999). The Role of Higher Education in Professional Preparation for Early Childhood Education. *Child & Youth Care Forum, 28 (1)*. Pp. 33-42.

[٢٤] الصويغ، سهام عبدالرحمن. الشراكة بين الجامعة ومؤسسات التعليم الأخرى. *مجلة الطفولة العربية*، ع٦ ، ص ص ٧-٢٧، ٢٠٠١م.

[٢٥] الغامدي، حمدان أحمد ؛ وعبدالجواد، نور الدين محمد . *تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة تربية الغد، (٢٠٠٢م).

[٢٦] العناني، حنان عبد الحميد . *برامج تربية الطفل*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع: ١٤٢١هـ.

[٢٧] الخثيلة، هند والبدن، بهية . *المرشد في التربية الميدانية لبرامج إعداد معلمات رياض الأطفال*. الإسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٩٨م.

[٢٨] العتيبي، منير مطني ؛ والسويلم، بندر حمود . أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. *مركز البحوث التربوية* – جامعة الملك سعود، الرياض، (٢٠٠٢م).

Evaluative Study for the Kindergarten Program at the College of Education - King Saud University

Moneer M. Al-Otaibi
Associat Professor
Dept. Education, College of Education,
King Saud University

Abstract. Increasing consideration of early childhood was universally based on social contention and scientific facts of the value of this critical stage regarding individual's age. There, in Saudi Arabia, on increasing feeding – at, both, formal and social levels – of necessity to develop kindergarten stage in order to become able of providing children with their psychological social, and physical properties and their needs as well, so as to match the scientific theories of this stage of age.

The approval of the Guardian of the Two Holy Mosques has been issued to make the kindergarten stage an independent structural one, and to be separated from other educational stages. The Ministry of Education was directed to make a timetable for both (Program and plan) liable to gradual developments in kingdom of setting up children's kindergartens all around the country, benefiting of the private sector (private schools) in achieving this goal. Besides, originating educational curriculum for children's kindergarten to achieve the goals of this stage (Riyadh newspaper 17/3/1423h).

Such developments impose on Higher Education to have active participation of finding human resources that work at Early Education Schools especially of female teachers who are to be qualified in order to deal with the children at this age. The programs of training and preparation must go side by side of these ambitions and directions at the governmental Higher Education establishments and the private ones, as well. There should be personnel who work continuously assess and develop their programs. The evaluation of Early Childhood Education at King Saudi University will achieve these ambitions.

This study has reached the best way to prepare female teachers, at King Saudi university, who are to be assigned at Schools. This study will provide all establishments of Kindergarten in Riyadh, KSA, of well-prepared teachers and specialized supervisors in this field of early childhood. It is hoped that this suggested program will qualify them to deal with this special stage with efficiency and ability.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٠٧-٦٥٣ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية

ماجد زكي الجلاد

أستاذ مشارك في مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، قسم العلوم التربوية، كلية التربية والعلوم الأساسية،

جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

الفجيرة ، الإمارات العربية المتحدة

(قدم للنشر في ١٤٢٥/١١/٢٩هـ ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ)

ملخص الدراسة. هدف هذا البحث إلى تعرف أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية.

تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالب وطالبة (٥٢ طالباً و ٥٤ طالبة) من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبارين، اهتم أولهما بقياس مدى تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية، واهتم ثانيهما بقياس مهارات التفكير الناقد، وقد جرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى لطريقة التعليم ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى للجنس،

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد جميعها، في حين وجد أثر لعامل الجنس في تنمية بعض منها.

المقدمـــــة

تعد التربية الإسلامية من أهم المواد الدراسية التي يتعلمها الطالب، فمن خلالها تتكامل المعرفة الدينية لديه بجانبيها العقدي والتشريعي، وتتحدد في إطارها المنظومة القيمية والمفاهيمية التي تؤطر منهجية التعامل مع الأشياء والأفكار.

وتعنى التربية الإسلامية، في جانبها المعرفي، بتزويد المتعلم بالمعارف والعلوم الشرعية الضرورية التي تمكنه من تكوين تصور عن حقائق الوجود الكبرى (الإله والكون والحياة)، وانعكاسات هذا التصور على نواحي الحياة المتعددة، سواء في تعامله مع الإله من خلال منظومة العبادات، أم في تعامله مع الناس والأشياء من حوله من خلال منظومة المعاملات، وهي تستمد تصوراتها من مصدري التأسيس الأولين المتمثلين في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

ويقوم البناء المعرفي والمحتوى التنظيمي للتربية الإسلامية على مجموعة من المفاهيم المتكاملة والمترابطة، التي تتوزع فروع التربية الإسلامية جميعها وتعتمد في تشكيلها وبنائها على حقائق ومفاهيم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ومن هنا تحظى هذه المفاهيم بمكانة كبرى باعتبارها اللبنات المعرفية الرئيسة التي يقوم عليها فهم الإسلام، وإدراك تعاليمه، وتكوين رؤية صحيحة لتصوراته حول الكون والإنسان والحياة والمعرفة.

ونظراً لاتساع دائرة المعارف والحقائق التي تغطيها العلوم الشرعية روعي في تصميم مناهج التربية الإسلامية تقسيمها إلى فروع عدة هي: التفسير، والتلاوة والتجويد، والحديث النبوي الشريف، والعقيدة، والفقه، والسيرة النبوية، والنظم

والأخلاق، على أن يشمل كل فرع منها الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات الأساسية التي يحتاجها المتعلمون لفهم الإسلام وإقامة شرائعه، ويلاحظ ثراء مادة التربية الإسلامية بالمفاهيم التي تتضمنها، فعند تحليل محتوى درس من دروسها يظهر تنوع المفاهيم المرتبطة بها وتعددها وشمولها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية تظهر ممارسات كثير من المعلمين عدم وعيهم لأهمية هذه المفاهيم في تعميق فهم الطالب للإسلام وإدراكه لبنائه المعرفي والتشريعي [١، ص ٣٤٤].

ومن هنا جاء اهتمام الباحث بدراسة خرائط المفاهيم في محاولة لتعرف أثرها في بعدين رئيسين يتعلقان بتدريس التربية الإسلامية هما: مدى مساهمتها في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

خرائط المفاهيم

خرائط المفاهيم أسلوب مهم للكشف عن البنية المفاهيمية للمحتوى التعليمي، وهي تقوم على نظرية أوزبل في التعلم ذي المعنى، وكان أول من استخدمها نوفاك (Novak) الذي ينتمي إلى المدرسة البنائية، وتقوم فكرتها على الربط والتنظيم البنائي لمجموعة المفاهيم المتضمنة في المحتوى الدراسي على شكل مخطط شبكي تنظيمي ينتقل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بكلمات أو عبارات رابطة دالة تظهر على شكل خطوط تصف العلاقة بين مفهومين بحيث تكوّن جملة ذات معنى [٢، ص ١٧].

وقد اعتبر نوفاك الخريطة المفاهيمية أداة تساعد على بناء الأنظمة المعرفية عند الفرد مستنداً بذلك إلى منطوق نظرية التمثل (Assimilation) في التعلم المعرفي للعالم أوزبل (Ausubel) [٣].

وقد نما استخدام خرائط المفاهيم في التدريس من قبل المربين في المجالات المختلفة؛ حيث زاد الانتباه والتركيز عليها، فقد أثبتت صدقها وموثوقيتها من قبل مستخدميها، ويعود تبني العديد من التربويين والمعلمين لخرائط المفاهيم لأثرها البالغ في تسهيل عملية التعلم والاحتفاظ به، كما أنها تساعد المتعلم، وتعلمه كيف يتعلم مما يؤدي إلى تنمية المهارات العقلية لديه، وتزيد من قدرته على التفكير، ولعل من أبرز إيجابيات استخدام خرائط المفاهيم أنها تساعد الطالب على تنظيم المعرفة وترتيبها هرمياً، وربط بعضها ببعض في علاقات هرمية واضحة ومن ثم توظيفها في مواقف تعليمية جديدة [٤].

كما تساعد خرائط المفاهيم المعلمين على التعرف على القدرات العقلية والإدراكية المختلفة للطلبة والطريقة التي بها يفكرون، وتعليمهم أنماطاً جديدة من التفكير الناقد والإبداعي والتأملي، ذلك أنها تقوم على مجموعة من مبادئ التعليم، أهمها المبدأ الذي أرساه أوزبل (AUSUBEL) الذي يرى أن المعرفة تتخذ أهميتها وقيمتها عندما تختزن منظمة ومرتبة، فالمتعلم وفق خرائط المفاهيم يضع المفاهيم الجديدة تحت معاني المفاهيم المتعلقة بها والمتعلمة مسبقاً، فيصبح تعلم المفهوم أكثر فاعلية لارتباطه بعلاقات متشابكة مع غيره من المفاهيم الفرعية، وبخاصة إذا نظم ذلك بشكل توضيحي يبين تلك العلاقات [٥، ٦].

وهذا ما أكده وندريزي (Wandersee) [٧] من أن المتعلم عندما يبني الخريطة المفاهيمية فإنه يستخدم معلومات صحيحة ذات معنى ومتعارفا عليها، كما أن قارئ الخريطة يمارس عمليات تنبؤ وتمييز ومهمات تخمينية من أجل استخلاص المعنى المراد ترميزه، وعليه فإن عملية تصميم الخرائط تتضمن تحويلات معرفية ذات مكونات عقلية وبصرية.

وأشار ماركهام وجونز (Markham and Jones) [٤] إلى مجموعة مهمة من وظائف خرائط المفاهيم إذ بينا أنها تستخدم أدوات في تشخيص الأخطاء المفاهيمية، وفحصها، وتصميم التدريس، وتطوير المناهج، وتعد أدوات تقويمية فعالة يتم من خلالها تقويم التغير المفاهيمي في الحالات البحثية والتجريبية؛ فهي تعكس درجة التعقيد والتنظيم في بنية المتعلمين المعرفية، وكونها وسيلة لتسهيل عملية التعلم، فعندما يتم استيعاب المفاهيم الجديدة الأقل شمولية بوساطة مفاهيم أكثر شمولية في المعنى يحدث ما يسمى بالاحتواء أو التضمين، وتؤدي هذه العملية إلى تسهيل تعلم المادة الجديدة وتثبيتها وجعلها أكثر مقاومة للنسيان، كما تزود المتعلم باستراتيجيات فعالة تمكنه من استدعاء المادة فيما بعد.

وتزود خرائط المفاهيم كلاً من المعلم والطالب بنوع من خريطة الطريق البصرية التي توضح بعض الممرات ليسير المتعلم فيها ليربط بين المفاهيم، وبعد إنجاز المهمة تكون الخريطة المفاهيمية عبارة عن ملخص تخطيطي لما تم تعلمه [٢، ص ١٩].

ومما سبق يمكن بيان أهمية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الشرعية بما يأتي:

- اختبار بنية المفاهيم الشرعية التي يملكها المتعلم في موضوع معين، والكشف عن مدى تماسك هذه البنية وتكاملها، ذلك أن المفاهيم الشرعية مفاهيم تكاملية يرتبط بعضها ببعض لتشكل وحدة معرفية واحدة، فالمفاهيم الفقهية، مثلاً، يصعب تعلمها ما لم يتحقق لدى الطالب استعداد مفاهيمي كافٍ، يؤهله لإدراك ما يتضمنه التعريف أو الحكم الشرعي من معان دالة، وخرائط المفاهيم من أفضل الوسائل للكشف عن البنية المفاهيمية؛ لأن رسمها يتطلب معرفة دقيقة في المفاهيم العامة والأقل عمومية التي يتم تعلمها من خلالها.

- وسيلة لتقويم فهم الطلبة وإدراكهم للمفاهيم الشرعية، والكشف عن المفاهيم الخاطئة لديهم، إذ يستطيع المعلم من خلال تكليف الطلبة برسمها أو قراءتها تحديد مدى فهمهم واستيعابهم للمفاهيم المتعلمة، كما يكشف له التقويم عن الفهم الخطأ الذي يمكن أن يكتسبه الطلبة عن مفهوم معين.

- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية لدى المتعلم لإحداث التعلم ذي المعنى، ويمكن توظيف ذلك في المفاهيم الشرعية من خلال ربط ما يتعلمه الطالب من مفاهيم جديدة بالمفاهيم السابقة لديه، فعند تناول مفهوم "الحلال"، مثلاً، يتم ربطه من خلال خريطة المفهوم بالحكم الشرعي وأقسامه الأخرى مما يجعل مفهوم "الحلال" بيناً في ذهن الطالب وذا علاقة مع غيره من المفاهيم.

- معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم الشرعية عن طريق تحديد العلاقات بينها، وتمييز المفهوم الشرعي المتعلم عن غيره من المفاهيم التي ترتبط به، وذلك من خلال إبراز خصائص كل مفهوم وتحديد معناه الدقيق، وعودة إلى مفهوم "الحلال" السابق ذكره، فهو يرتبط بمفاهيم أخرى أساسية، وهي أقسام الحكم الشرعي (الفرض، والحرام، والمندوب، والمكروه) وخريطة المفهوم تبرز كلا منها بشكل منفصل ومحدد، ومن هنا يمكن المقارنة بينها والكشف عن العلاقات التي تربط بينها.

- تقدم خرائط المفاهيم ملخصاً مفيداً للمادة العلمية؛ ذلك أن خريطة المفاهيم تجمع مفاهيم متعددة بصورة هرمية متدرجة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية تربط بينها بكلمات دالة، مما يجعلها غالباً لا تتجاوز صفحة واحدة، ولكنها رغم قصرها تجمع المادة العلمية وتقدمها بصورة مختصرة مفيدة، مما يساعد الطلبة على تذكرها والاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة.

التفكير الناقد

كما تسهم خرائط المفاهيم في تطوير مهارات المتعلمين العقلية والتفكيرية، ومنها مهارات التفكير الناقد الذي يعد من أهم الأهداف التربوية المعاصرة التي تسعى الأنظمة التربوية لتحقيقها، وذلك لارتباطه بحق المتعلم في التعبير عن ذاته بحرية كاملة من خلال تزويده بالمهارات العقلية التي تمكنه من أن يحلل المعلومات التي تصل إليه واتخاذ القرار المناسب بشأنها [٨].

ويشير الأدب التربوي المتعلق بالتفكير الناقد إلى صعوبة الاتفاق على تعريف واحد له يجمع عليه التربويون كافة، وذلك نتيجة للخلفيات النفسية والتربوية التي ينطلقون منها في تحديد ماهية التفكير الناقد، ولطبيعة موضوعه الذي يعالجون، وما يتسم به من تعدد الجوانب، وتعقيد الظواهر، وتنوع السلوكيات والمواقف المرتبطة به، ولتداخله مع مفاهيم أخرى كالتفكير المنطقي، وحل المشكلات، والتعلم، ونظرية المعرفة، إلا أنه، ومن جهة ثانية، يمكن القول إن التربويين اتفقوا على مجموعة محددة من السمات، والخصائص، والمهارات العقلية التي تميز التفكير الناقد عن غيره من أنماط التفكير.

ولتجلية هذه القضية سيتم استعراض نماذج من التعريفات الواردة للتفكير الناقد عند بعض التربويين؛ فقد ربط بعضهم بين التفكير الناقد وإصدار الأحكام المنطقية، ومنهم ديوي (Dewey) الذي رأى أن جوهر التفكير الناقد يكمن في التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر، وماير (Mayer) الذي حدد ثلاثة مكونات رئيسة للتفكير الناقد هي: صياغة التعميمات بحذر، والنظر والتفكر في الاحتمالات والبدائل، وتعليق الحكم على الشيء أو الموقف لحين توافر معلومات وأدلة كافية [٩، ص ٥٩].

وربط بعضهم بين التفكير الناقد والتفكير التأملي المنطقي، والأمثلة الآتية توضح ذلك:

- "التفكير الناقد هو تفكير تأملي معقول، مركز على اتخاذ القرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب" [١٠].

- "التفكير الناقد تفكير تأملي منطقي يركز على تحديد ما يجب الاعتقاد به وما ينبغي فعله [١١].

- التفكير الناقد هو التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على اتخاذ قرار حول ما يعتقده الفرد أو يعمله [١٢، ص ٥١].

والتفكير الناقد هو أكثر من مجرد انتقاد ما يكتبه الآخرون أو يقولونه، وعندما نفكر بطريقة ناقدة يجب أن نكون ملمين بجوانب المعلومات التي ننقدها، كما يجب علينا أن نحاول وضع أنفسنا في مكان الشخص الآخر، وأن نلاحظ السبب الذي يبني عليه حجته أو قوله، وتظهر الحاجة للتفكير الناقد كجانب متمم لأنماط التفكير الأخرى، وهو يتعلق بشكل رئيس بتقييم الأدلة واتخاذ القرارات [١٣].

يتضح مما سبق أن التفكير الناقد مهارة عقلية يمكن تعلمها واكتسابها من خلال توفير الفرص المناسبة، وتهيئة المواقف والظروف المساعدة على الممارسة العملية، فكل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية، فمجرد الانتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة [١٤].

ويساعد التفكير الناقد على تجنب أخطاء إصدار الحكم على الأشياء، ويسهم في تكوين فهم خاص بالقضايا المعقدة، كما يطوّر لدى مستخدمه آلية راقية في تقييم

النصوص، مما ينعكس على الخصائص الشخصية للفرد؛ فيرتفع تقديره لذاته، ويدرك قدراته بشكل أفضل.

ويعود الاهتمام بالتفكير الناقد إلى مجموعة من الاعتبارات، أبرزها [١٥]:

- توظيف التفكير الناقد يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي؛ ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير.
- توظيف التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلم وإلى ربط عناصره المتعلمة بعضها ببعض.
- تنمية التفكير الناقد تؤدي إلى الاستقلال في التفكير والتحرر من التبعية، أي إلى تكوين العقل المستقل الموضوعي.
- استخدام التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة التفكير وضبطه، الأمر الذي ينشأ عنه أن تكون الأفكار أكثر دقة وصحة.

ويتضمن التفكير الناقد مجموعة من المهارات الفرعية التي يمكن تحديدها والتدرب على إتقانها، وصولاً إلى تعلم التفكير الناقد وممارسته في مواقف الحياة المختلفة، وتنبثق هذه المهارات من المفهوم العام للتفكير الناقد الذي يرى أنه مهارة عقلية منظمة تعتمد المنطق في الحكم على الأشياء وإصدار موقف تجاهها، وقد جرت محاولات عدة لتحديد هذه المهارات ورصدها وتصنيفها يمكن الإشارة إلى بعضها.

فقد حدد باير (Beyer) عشر مهارات للتفكير الناقد هي [١٦]:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات الذاتية.

• التمييز بين المعلومات أو الادعاءات ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط به.

• تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

• تحديد الدقة الحقيقية لمصدر الخبر أو الرواية.

• تعرف الادعاءات أو البراهين أو الأدلة الغامضة.

• تعرف الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.

• تحري التحامل أو التحيز اللاموضوعي.

• تعرف المغالطات المنطقية.

• تعرف أوجه التناقض أو عدم الاتساق في عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.

• تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

وحدد نيدلر (Nedlar) اثنتي عشرة مهارة للتفكير الناقد، وافترض أن معرفة هذه المهارات يمكن أن تغير في بناء المناهج التي تنمي أساليب التفكير الناقد، وهي [١٧، ص ص ١٢٨ - ١٢٩]:

• القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية، وهذا يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان والدليل.

• تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وهذا يسهم في القدرة على تحديد الخصائص المميزة، ووضع المعلومات في تصنيفات لأغراض مختلفة.

• تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع، التي لها قدرة على إجراء المقارنات بين الأمور بحيث يمكن إثباتها، أو التحقق منها، وتمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً.

- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معاً ومع السياق العام.
- القدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.
- تمييز الصيغ المتكررة.
- القدرة على تحديد موثوقية المصادر.
- تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.
- تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.
- التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة من حدث أو مجموعة أحداث.

يتضح من خلال النظر في الأدب التربوي أن مهارات التفكير الناقد الفرعية متعددة وكثيرة، وهي تكّون في مجموعها منهجية عقلية تقوم على التفكير النقدي الذي يخضع القضايا للفحص والتمحيص، والكشف عن مصداقية وموثوقية المعلومات، تمهيداً لاتخاذ قرار بشأنها.

وهذه المهارات ذات تعلق كبير بمادة التربية الإسلامية التي تضم نصوصها العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى التفكير المنهجي السليم، من حيث بناء الحقائق على الدليل والبرهان، ومحاربة معيقات التفكير الصحيح من اعتماد الظن، والتقليد الأعمى، واتباع الهوى.

وقد عملت هذه التوجيهات فعلها في العقل المسلم الذي أبدع منهج نقد الحديث النبوي الشريف، والتوثق من الأخبار والأحداث، ودراسة الرجال، حتى انفردت أمة

الإسلام بهذا العلم الجليل، كما أثرت في إرساء قواعد منهجي الاستقراء والاستنتاج اللذين وظفهما علماء الإسلام وفقهاؤه توظيفاً مبدعاً في دراسة مصادر التشريع الإسلامي، واستنباط الأحكام الشرعية التي تنظم حياة الفرد والمجتمع.

ونظراً لتعدد مهارات التفكير الناقد وتنوعها تم تحديد ست مهارات رئيسة لتكون محوراً للدراسة الحالية هي: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة؛ وذلك لأنها تمثل الأساس الذي يبنى عليه التفكير الناقد من جهة، ثم لمناسبتها لموضوع الدراسة، ومستوى المتعلمين، وطبيعة المادة التعليمية من جهة ثانية.

مشكلة الدراسة

سبقت الإشارة إلى أهمية خرائط المفاهيم في تعلم الطلبة للمفاهيم واكتسابهم لها، ونظراً لأهميتها في تكوين البناء المعرفي للمتعلم وفي تنمية قدرات التفكير لديه، جاء اهتمام الباحث بدراسة هذا الموضوع، حيث تتحدد مشكلة الدراسة في تقصي أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

وتتضمن مادة التربية الإسلامية العديد من المفاهيم الشرعية التي يتوجب على المتعلم فهمها وإدراكها إدراكاً قويماً وفق منهج القرآن والسنة؛ حتى تتكون لديه بنية معرفية شرعية مبنية على الفهم الواعي الذي يميز به الصحيح من السقيم، وبخاصة في ظل ما يلاحظ من سوء فهم العديد من المفاهيم الشرعية نتيجة ضعف التعلم الشرعي الصحيح، واختلاط معانيها بكثير من العوالق الثقافية التي تحتاج إلى إعادة النظر

والتصويب، وما صاحب ذلك من تسرب للفكر المنحرف، والبدع، والخرافات، وانتشار الأفكار الهدامة، والعقائد الفاسدة [١، ص ٣٢٩].

ومما يدفع إلى إجراء هذه الدراسة، كذلك، ما يلاحظ من ممارسات كثير من معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها التي تبين عدم اهتمامهم الكافي ووعيهم بأساليب تدريس المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير عند الطلبة، حيث لا يزال يعتمد كثير منهم أساليب التلقين والتحفيظ دون وعي كاف لأهمية المفاهيم في تشكيل بنية الطالب المعرفية، وإدراك أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، حتى يصبحوا قادرين على التمييز بين الصحيح والخطأ، ومواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات الصائبة التي تكفل تفاعلهم الإيجابي، ووعيهم لأدوارهم الفردية والاجتماعية، بما يحقق لهم النجاح في الدنيا والآخرة.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية تعزى إلى الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- بيان أهمية خرائط المفاهيم، والكشف عن أثرها في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.
- إثارة موضوع التفكير الناقد وتنمية مهاراته في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- توجيه انتباه معلمي ومعلمات التربية الإسلامية إلى أهمية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس التربية الإسلامية، وإلى ضرورة الاعتناء بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.
- توجيه أنظار الباحثين في ميدان التربية الإسلامية إلى ضرورة التعرض لموضوعات حديثة تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، وتنسجم مع متطلبات العصر.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط الرئيسة الآتية:

- التعرض لدراسة موضوع لم يحظ بعناية كافية من الباحثين في ميدان التربية الإسلامية، سواء في ذلك استخدام خرائط المفاهيم في تدريس التربية الإسلامية، أم الاهتمام بمهارات التفكير الناقد وربطها بمنهاج التربية الإسلامية.

• توجيه أنظار المتخصصين والمهتمين بمادة التربية الإسلامية من مصممي المناهج، والمشرفين التربويين، والمعلمين والمعلمات إلى ضرورة تطوير أساليب تدريس التربية الإسلامية، وتوظيف طرائق تدريسية حديثة في التعامل مع موضوعاتها وقضاياها.

• الاهتمام بقضية المفاهيم الشرعية التي لا تحظى باهتمام مصممي ومنفذي مناهج التربية الإسلامية بدرجة كافية، مما أدى إلى ظهور لبس في فهمها، وظهور اتجاهات منحرفة في التعامل معها، وتوظيفها ممن لا يفهمون الإسلام فهماً قويماً في نشر أفكار ومفاهيم غريبة عن الإسلام وتاريخه وحضارته.

الدراسات السابقة

تعددت الدارسات التي اهتمت بدراسة خرائط المفاهيم وبيان أثرها في تحصيل الطلبة المفاهيمي والتعليمي، وكذلك الدراسات التي اهتمت بالبحث في التفكير الناقد ومهاراته وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، ووجدت دراسات قليلة اهتمت بدراسة أثر خرائط المفاهيم في تنمية التفكير الناقد في بعض المواد الدراسية.

فقد أجرى القيسي [١٨] دراسة هدفت إلى تقصي أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة، استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٥) سؤالاً موضوعياً و (٦) أسئلة مقالية، واختباراً يشتمل على (٥٠) موقفاً تقيس مهارات التفكير الناقد.

أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين

متوسطات المجموعتين على اختبار التفكير الناقد بجميع أبعاده (المعرفة ، والافتراضات ، والتفسير، وتقويم الحجج ، والاستنتاج) ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الدردور [١٩] دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) طالباً وطالبة تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، أعد الباحث اختباراً للتفكير الناقد تكون من (٨٥) فقرة وتأكد من صدقه وثباته، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق خرائط المفاهيم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى للجنس أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أما الدراسات التي ربطت بين مادة التربية الإسلامية والتفكير الناقد فهي دراسات نادرة لعل من أهمها دراسة نزال [٢٠] التي اهتمت بالكشف عن مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المرحلة الإعدادية في مدارس دبي، ومعرفة أثر عوامل المقرر الدراسي، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس في ذلك، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، واستخدمت الدراسة استمارة ملاحظة تم التحقق من صدقها وثباتها.

كشفت النتائج عن تدني مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد

تعزى للمقرر الدراسي، والجنس، والمؤهل العلمي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التدريسية ولصالح الخبرة الطويلة عند معلمي التربية الاجتماعية.

كما حصل الباحث على مجموعة من الدراسات التي اهتمت بدراسة خرائط المفاهيم والتفكير الناقد وعلاقتهما ببعض المتغيرات في مجالات متنوعة، وقد استفاد من منهجيتها البحثية ووظفها لإثراء الإطار النظري لدراسته الحالية، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن توظيف خرائط المفاهيم في دروس التربية الإسلامية لا يزال نادراً، كما أن ربطها بالتفكير على وجه العموم وبالتفكير الناقد على وجه الخصوص يتطلب عناية أكبر من الباحثين في ميدان التربية الإسلامية.

وفيما يأتي استعراض لنوعين من الدراسات، يهتم النوع الأول بالدراسات الخاصة في خرائط المفاهيم وأثرها في العملية التعلمية التعليمية، ويركز الثاني على بعض الدراسات المتخصصة في التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات، وسيتم ترتيب النوعين حسب التسلسل الزمني.

أولاً: الدراسات التي اهتمت بخرائط المفاهيم

في هذا المجال أجرى عبيدات [٢١] دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، تكونت عينة الدراسة من (٩١) طالباً وطالبة تم تقسيمهم عشوائياً إلى شعبتين تجريبيتين: شعبة للذكور وأخرى للإناث درستا بطريقة خرائط المفاهيم، والتعلم التعاوني، وشعبتين ضابطتين: واحدة للذكور وأخرى للإناث درستا بالطريقة التقليدية، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الفهم المفاهيمي عند طلبة الصف السابع يعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وللجنس ولصالح الإناث،

وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفهم المفاهيمي يعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

وقام شين وسانغ (Chen and Sung) [٢٢] بدراسة هدفت إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائي ومهارات التلخيص، تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالباً، منهم (٦٠) طالباً درسوا النصوص بطريقة خرائط المفاهيم، و (٦٦) طالباً درسوا النصوص بالطريقة الاعتيادية، وقد توصلت الدراسة إلى أن لخرائط المفاهيم فعالية في تعلم مهارات التلخيص، وذلك بربطها بعملية الاستيعاب القرائي، كما أظهرت أن لخريطة المفهوم أثراً في تحسن الاستيعاب القرائي.

وأجرى بني ياسين [٢٣] دراسة هدفت إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً تم توزيعهم على شعبتين، درست إحداهما بطريقة خرائط المفاهيم، ودرست الأخرى بالطريقة التقليدية، أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تحصيل الطلبة يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات عناصر التفكير الإبداعي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى الزعبي [٢٤] دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية واكتسابهم لمهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه، اشتملت عينة الدراسة على

(٦٥) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم التربية في جامعة الحسين بن طلال، تم توزيعهم على شعبتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

- يزيد متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة على اختبار تحصيل مفاهيم البحث العلمي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.
- يزيد متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة على اختبار اكتساب مهارات البحث العلمي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير الناقد

أجرى كرم [٢٥] دراسة هدفت إلى تحديد دور المدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والنظام التعليمي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلماً ومعلمة، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد تعزى للجنس، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، والنظام التعليمي.

وقام كرانسون (Cranston) [٢٦] بدراسة هدفت إلى استقصاء الفروق بين أثر طريقتي التدريس بالمحاضرة والمحاضرة مع المختبر في تنمية التفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من (٩٦) مسجلاً في حصة مختبر ومحاضرة في البيولوجيا، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الناقد في البيولوجيا (TCTB) لتحديد الفروق في تنمية مهارات التفكير الناقد بين الطلبة الذين درسوا بطريقة المحاضرة والذين درسوا بطريقة المحاضرة مع المختبر، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التفكير الناقد بين المجموعتين.

واهتم الخريشة [٢٧] بدراسة مدى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبتهم في محافظة المفرق بالأردن، وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، تكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة استبانة للتعرف على آراء المعلمين والمعلمات بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة طبقت خلال المواقف الصفية، بينت النتائج تدني مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين أو نتيجة لملاحظتهم لمدى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي تعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

هذا، ويمكن إيجاز أهم ما تمخضت عنه الدراسات السابقة في القضايا الرئيسة الآتية:

- أجريت دراسات اهتمت بدراسة أثر خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الناقد، منها دراستا القيسي [١٨]، والدردور [١٩] وقد كشفتا عن أثر إيجابي لاستخدام خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

- تعددت أهداف الدراسات التي أجريت حول التفكير الناقد في المواد التعليمية، إلا أنه لوحظ أن اهتمام الباحثين في ميدان التربية الإسلامية بهذا الموضوع لا يزال بسيطاً، حيث ندرت الدراسات المتعلقة بربط مادة التربية الإسلامية بتنمية مهارات التفكير الناقد، ومنها دراسة نزال [٢٠] التي كشفت عن تدني مستوى مساهمة معلمي التربية الإسلامية في تنمية هذه المهارات، كما اهتمت بعض الدراسات بمقارنة أساليب تدريس محددة في تنمية مهارات التفكير الناقد بالمواد التعليمية الأخرى من مثل دراسة كرانسون (Cranston, 1999) [٢٦].

- أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر خرائط المفاهيم في تعلم الطلبة في جوانب متعددة. منها اكتساب الفهم المفاهيمي [٢١]، وتحسين الفهم القرائي ومهارات التلخيص [٢٢]، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي [٢٣]، وتنمية مهارات البحث العلمي [٢٤].

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة، وفي تصميم منهجها البحثي، وإعداد أدواتها، وإجراءات تطبيقها، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها، إذ تهتم بالكشف عن أثر خرائط المفاهيم في بعدين مهمين يتعلقان بتدريس التربية الإسلامية هما: تحصيل المفاهيم الشرعية، وتنمية مهارات التفكير الناقد، ومن هنا تأتي أهميتها إذ لم يحصل الباحث على أية دراسة متخصصة في التربية الإسلامية اعتنت بدراسة هذا الموضوع.

مصطلحات الدراسة

خرائط المفاهيم

هي عبارة عن مخطط شبكي يهدف إلى تمثيل المفاهيم والعلاقات الترابطية بينها بطريق الرسم، مما يتيح للمعلم والمتعلم الاطلاع على هذه المفاهيم وتسلسلها وترابطها، وهي تقوم على ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والربط بينها بكلمات دالة بحيث تصبح ذات معنى، وتتحدد في الدراسة الحالية بعشر خرائط مفاهيمية أعدها الباحث لإجراء الدراسة (انظر الملحق ١).

التفكير الناقد

هو نمط من التفكير يقوم على عملية ملاحظة الوقائع والظواهر والأحداث المتصلة بمشكلة ما وفقاً لشروط محددة للتوصل إلى إصدار أحكام ونتائج عليها بطريقة منطقية.

مهارات التفكير الناقد

هي مجموعة من العمليات الذهنية المحددة تتم ممارستها واستخدامها في معالجة المعلومات والوقائع والأحداث بشروط محددة بغية التوصل إلى إصدار أحكام عليها بطريقة منطقية، وتشمل في الدراسة الحالية المهارات الآتية: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة، وتتم عملية قياسها لدى الطلبة من خلال الاختبار الذي صممه الباحث والذي جاء في (٢٥) فقرة.

تحصيل المفاهيم الشرعية

مقدار ما يحصله الطلبة من معلومات ومعارف وحقائق حول المفاهيم المتضمنة في الدراسة، ويقاس التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

المفاهيم الشرعية

تلك المعاني التصورية ذات المدلولات المحدودة والمستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والمتضمنة في خرائط المفاهيم المستخدمة في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون في مديرية عمان الثانية للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤.

- اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من المفاهيم الشرعية المتضمنة في دروس مختارة من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر، والدروس هي: أبو بكر

الصديق، وعمر بن الخطاب، وعثمان بن عفان، وعلي بن أبي طالب، والوسطية في الإسلام ، والنظام الاقتصادي في الإسلام ، وأحكام اللباس.

- اقتصرت الدراسة على قياس ست مهارات للتفكير الناقد هي: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالب وطالبة يدرسون في الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، وقد تكوّنت عينة الطلاب الذكور من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة الفقهاء الثانوية للبنين والبالغ عددهم (٥٢) طالباً، موزعين على شعبتين: (أ) التي تضم (٢٨) طالباً مثلت المجموعة "التجريبية" حيث تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، بينما حددت الشعبة الثانية (ب) التي تضم (٢٤) طالباً لتمثل المجموعة "الضابطة" والتي تعلّمت بالطريقة الاعتيادية.

أما عينة الطالبات فتكونت من (٥٤) طالبة يدرسن في مدرسة وادي السير الأساسية للبنات، وتوزعت العينة على شعبتين (أ) التي ضمت (٢٦) طالبة ومثّلت المجموعة التجريبية، وشعبة (ج) التي ضمت (٢٨) طالبة ومثلت المجموعة الضابطة.

وقد تم اختيار المدرستين بطريقة مقصودة نظراً لوجود مدرس ومدرسة يمتلكان كفاية تربوية وشرعية تمكّنهما من أداء التجربة بطريقة دقيقة وصحيحة، ولاستعداد إدارة المدرستين لقبول تطبيق الدراسة فيهما، كما كان لقرب المدرستين أثر في تحديدهما حتى يتمكن الباحث من متابعة إجراءات تطبيق التجربة بدقة وفاعلية، أما اختيار الشعب الممثّلة للمجموعتين التجريبية والضابطة فقد تم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث اختبارين هما: اختبار لقياس مدى تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية، واختبار التفكير الناقد، وفيما يأتي وصف كل منهما.

أولاً: اختبار تحصيل المفاهيم الشرعية

تكون هذا الاختبار من (٢٥) فقرة، تضمنت كل منها سؤالاً تليه أربعة خيارات يقوم المستجيب بتحديد واحد منها، وقد اتبع في بنائه الخطوات الآتية:

- تحليل محتوى عينة الدروس المختارة واستخراج ما تتضمنه من مفاهيم شرعية.
- تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها لتغطي جوانب المحتوى في ضوء مستويات بلوم المعرفية.
- صياغة فقرات الاختبار بشكل موضوعي (الاختيار من متعدد)، وروعي في هذا الإعداد أن يتضمن الاختبار أسئلة تقيس مستويات الأهداف السلوكية الستة.

وقد تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وعلى مجموعة من معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها، وقد استنير بآرائهم التي أبدوها حتى جاء الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٢٥) فقرة (انظر الملحق ٢).

وللتأكد من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث طبق الاختبار على عينة محايدة تكونت من (٤٠) طالبا وطالبة ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين، وتم حساب معامل الثبات حيث بلغ (٠.٨٩)، وهو معامل مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً : اختبار التفكير الناقد

قام الباحث ببناء اختبار يهدف إلى قياس مهارات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر الأساسي، ولتحديد المهارات التي يقيسها الاختبار تمت الاستفادة من الأدب التربوي المتوافر في هذا المجال، حيث حددت المهارات التي يقيسها الاختبار فيما يأتي: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة.

وقد تمت صياغة فقرات الاختبار لتقيس المهارات الست السابقة من خلال مجموعة من المواقف والظواهر المعتمدة على منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، وعلى خبرات وتعلم الطلبة السابق، وروعي في صياغتها الشمول والتنوع وتعدد البدائل (انظر الملحق ٣).

تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكماً من أساتذة كلية التربية في جامعة اليرموك، ومعلمي ومعلمات ومشرفي التربية الإسلامية، وقد طلب إليهم إبداء الرأي في الدقة اللغوية لصياغة الفقرات ومدى انتمائها للمهارة التي تقيسها، وقد تم تعديل صياغة ثلاث منها، كما تمت الاستفادة من ملحوظات المحكمين حتى جاء الاختبار في (٢٥) فقرة.

وللتحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار (Test – Re-test) طبق على عينة محايدة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين، وتم حساب معامل الثبات باستخراج معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (٠.٨٦)، وهو معامل كاف لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ هذه الدراسة تم تطبيق واتباع الخطوات الآتية :

- اختيار عينة من دروس التربية الإسلامية لتدريس المفاهيم المتضمنة فيها باستخدام طريقة خرائط المفاهيم.

- تحليل محتويات الدروس السابقة واستخراج المفاهيم المتضمنة فيها.

- بناء خريطة مفاهيمية لكل درس من الدروس السابقة ووضع خطة تدريسية مفصلة لتدريسه.

- بناء اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية المتضمنة في الدراسة والتأكد من صدقه وثباته.

- بناء اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد التي اهتمت بها الدراسة والتأكد من صدقه وثباته.

- تحديد مكان إجراء الدراسة، واختيار مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.

- زيارة المدرستين اللتين أجريت فيهما التجربة مرات عدة، حيث تمت مقابلة المعلم والمعلمة اللذين ينفذان التجربة، وعقد عدد من اللقاءات التدريبية معهما، تضمنت توضيح هدف الدراسة وأدواتها، وإجراءات تنفيذها، كما تم تزويد كل منهما بدليل تدريسي يوضح كيفية السير في الحصص الدراسية بالتفصيل، وتابع الباحث إجراءات تطبيق الدراسة وتأكد من دقتها.

- إجراء الاختبار التحصيلي القبلي للشعب الخاضعة للتجربة في كلتا المدرستين للتأكد من تكافئها.

- تطبيق التجربة حيث استمرت لمدة شهرين وبواقع ثلاث حصص أسبوعياً.

- إجراء اختبار التحصيل البعدي واختبار التفكير الناقد بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة مباشرة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

- تصحيح الاختبارين التحصيلي والناقد، ورصد العلامات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة وهي:
  - طريقة التدريس، ولها مستويان: خرائط المفاهيم والطريقة الاعتيادية.
  - الجنس، وله مستويان: ذكر وأنثى.
- المتغيرات التابعة وهي:
  - استجابات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الشرعية.
  - استجابات الطلبة على اختبار مهارات التفكير الناقد.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة على الاختبارين المتعلقين بتحصيل المفاهيم الشرعية ومهارات التفكير الناقد.

- تحليل التباين الثنائي (Tow – Way ANOVA)ً للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية ما بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الشرعية.

- تحليل التباين الثنائي المصاحب (MANCOVA) لفحص أداء مجموعتي الدراسة على مهارات اختبار التفكير الناقد حسب طريقة التدريس (خرائط المفاهيم والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر وأنثى).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تم تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الاختبار حيث جاءت كما في الجدول (١).

يتضح من خلال الجدول (١) أن المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة بلغ (١١,٨١) وبانحراف معياري قدره (١,٨٣) وهو يفوق المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الذي بلغ (١١,٤٤) وبانحراف معياري قدره (١,٨٠) مما يشير إلى فارق في المتوسطات الحسابية ولصالح المجموعة الضابطة.

كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي للإناث بلغ (١١,٨٠) وبانحراف معياري قدره (١,٧٤) وهو أكبر من المتوسط الحسابي الكلي للذكور الذي بلغ (١١,٤٤) وبانحراف معياري قدره (١,٨٨).

الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل القبلي حسب متغيري الطريقة والجنس.

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	١٢,٢٥	٢,٠٣	٢٤
	أنثى	١١,٤٣	١,٥٧	٢٨
	المجموع	١١,٨١	١,٨٣	٥٢
التجريبية	ذكر	١٠,٧٥	١,٤٦	٢٨
	أنثى	١٢,١٩	١,٨٦	٢٦
	المجموع	١١,٤٤	١,٨٠	٥٤
المجموع	ذكر	١١,٤٤	١,٨٨	٥٢
	أنثى	١١,٨٠	١,٧٤	٥٤
	المجموع	١١,٦٢	١,٨١	١٠٦

ولفحص ما إذا كانت الفروق الحسابية ما بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثنائي الذي يبين نتائجه الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن أثر كل من: طريقة التدريس وجنس الطلبة على اختبار التحصيل القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس	٣.٥٧٧	١	٣.٥٧٧	١.١٩٨	٢.٧٦
الجنس	٢.٥٤٤	١	٢.٥٤٤	.٨٥٢	٣٥٨
الخطأ	٣٠٤.٦٤٦	١٠٢	٢.٩٨٧		
المجموع الكلي	١٤٦٦٤.٠٠٠	١٠٦			

يلاحظ من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل القبلي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ ٠.٠٥) تعزى لعامل الجنس مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الدراسة ومناقشتها

وتشمل هذه النتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

١ - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني وهما:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية تعزى إلى الجنس؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي حسب متغيري الطريقة والجنس.

الطريقة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	١٤.٤٢	٢.٤٥	٢٤
	أنثى	١٥.١٨	١.٨١	٢٨
	المجموع	١٤.٨٣	٢.١٤	٥.٢
التجريبية	ذكر	٢٠.٥٧	٢.١٨	٢٨
	أنثى	١٧.٨٥	٤.٠٣	٢٦
	المجموع	١٩.٢٦	٣.٤٦	٥٤
المجموع	ذكر	١٧.٧٣	٣.٨٥	٥٢
	أنثى	١٦.٤٦	٣.٣٣	٥٤
	المجموع	١٧.٠٨	٣.٦٤	١٠٦

يتبين من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية بلغ (١٩.٢٦) وبانحراف معياري قدره (٣.٤٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (١٤.٨٣) وبانحراف معياري قدره (٢.١٤).

ومن ناحية أخرى يوضح الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الكلي للذكور بلغ (١٧,٧٣) وبانحراف معياري قدره (٣,٨٥) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للإناث الذي بلغ (١٦,٤٦) وبانحراف معياري قدره (٣,٣٣).

وللكشف عما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية السابقة ذات دلالة إحصائية (α≤ ٠,٠٥) تم إجراء تحليل التباين الثنائي الذي يوضح نتائجه الجدول (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن أثر كل من: طريقة التدريس وجنس الطلبة على اختبار التحصيل البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس	٥٠٥,٢٣٨	١	٥٠٥,٢٣٨	٦١,٩٢١	❖.٠٠٠
الجنس	٢٧,٣٩٤	١	٢٧,٣٩٤	٣,٣٥٧	.٠٧٠
الخطأ	٨٤٠,٤١٩	١٠,٣	٨,١٥٩		
المجموع الكلي	٣٢٣٢٩,٠٠٠	١٠٦			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ ٠,٠٥).

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٦١,٩٢١) واحتمال دلالتها (٠,٠٠٠)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المثبتة في الجدول رقم (٣) يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية التي تعلمت بخرائط المفاهيم بلغ (١٩,٢٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية الذي بلغ

(١٤.٨٣)، مما يشير إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية جاءت لصالح المجموعة التي تعلمت بخرائط المفاهيم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لأسباب عدة، أهمها:

• ما تتميز به خرائط المفاهيم من تنظيم للمفاهيم وإعادة تشكيلها معرفياً لدى المتعلمين حيث تهتم بتحليل النص، والكشف عما يتضمنه من مفاهيم وإبرازها بصورة جلية واضحة، ثم ربطها بشبكة من العلاقات المتسلسلة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية، وإيجاد روابط معرفية بينها من خلال ربط بعضها ببعض بعبارات دالة بحيث يصبح المفهوم ذا معنى واضح لدى المتعلم.

• إعطاء المتعلم دوراً بارزاً في عملية التعلم إذ يطلب إليه رسم خرائط مفاهيم أولية بصورة فردية، سواء أكان ذلك على شكل تعيينات بيتية أم خلال الحصة الدراسية، وهذا بلا شك يسهم في تعميق فهم الطالب للمفاهيم وتثبيتها في ذهنه، ويفسح المجال له للتأمل والتدبر والتساؤل عما لا يفهمه، وبخاصة أنه يقوم باستخراج المفاهيم من النص وترتيبها وربطها ببعضها، ثم إن مقارنة الطالب بين الخريطة التي رسم وبين خرائط زملائه ومعلمه تتيح له فرصة التقويم الذاتي والتفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي.

• تعرض الطلبة لخبرات جديدة وتدريسهم بطريقة جديدة لم يألفوها قد يكون كذلك عاملاً فاعلاً في ظهور هذه النتيجة، وبخاصة عند تذكر ما تتمتع به خرائط المفاهيم من جاذبية، وإثارة عقلية، ودفع للطلبة للتنافس في رسمها وإظهارها على أحسن صورة، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز دورها في عملية التعلم والتعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة، منها: دراسة بني ياسين [٢٣]، والزعبي [٢٤] التي أظهرت تفوق خرائط المفاهيم على الطريقة الاعتيادية في زيادة تحصيل الطلبة للمفاهيم.

وإذا رجعنا إلى الجدول رقم (٤) لنتبين أثر عامل الجنس في تحصيل المفاهيم الشرعية يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي تعزى لعامل الجنس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣,٣٥٧) واحتمال دلالتها (٠,٠٧) مما يعني عدم وجود تأثير لعامل الجنس على درجات تحصيل المفاهيم الشرعية.

وقد يعود ذلك إلى تشابه الظروف والخبرات التي يمر بها كلا الجنسين إذ يتعلمون في بيئة متشابهة ويتعرضون لمواقف تعليمية متشابهة.

٢ - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثالث والرابع وهما:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير الناقد كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد حسب متغيري الطريقة والجنس.

المتغير التابع	الجنس	الطريقة								
		المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري			العدد		
		ضابطة	تجريبية	الكلي	ضابطة	تجريبية	الكلي	ضابطة	تجريبية	الكلي
الدقة	ذكر	٨.٠٤	٨.٤٣	٨.٢٥	١.٢٣	١.٦٩	١.٤٩	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	٧.٥٤	٧.٥٠	٧.٥٢	١.٢٦	١.٢٧	١.٢٦	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٧.٧٧	٧.٩٨	٧.٨٨	١.٢٦	١.٥٦	١.٤٢	٥٢	٥٤	١٠٦
الاستدلال	ذكر	٤.٨٣	٤.٨٥	٤.٨٥	١.٤٣	١.٥١	١.٤٦	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	٥.٣٢	٥.٢٧	٥.٣٠	.٦٧	١.٠٠	.٨٤	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٥.١٠	٥.٠٦	٥.٠٨	١.١١	١.٢٩	١.٢٠	٥٢	٥٤	١٠٦
تقويم الحجج	ذكر	٦.٥٤	٧.٢١	٦.٩٠	٢.١١	٢.٢٢	٢.١٧	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	٨.٠٠	٨.٢٣	٨.١١	١.٩٤	٢.١٦	٢.٠٣	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٧.٣٣	٧.٧٠	٧.٥٢	٢.١٣	٢.٢٣	٢.١٨	٥٢	٥٤	١٠٦
الاستنتاج	ذكر	٩.٩٦	١٠.٤٦	١٠.٢٣	٢.٦٣	٢.٧١	٢.٦٦	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	١١.٢٥	١١.٤٢	١١.٣٣	٢.٧٧	٢.٨٤	٢.٧٨	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	١٠.٦٥	١٠.٩٣	١٠.٧٩	٢.٧٦	٢.٧٩	٢.٧٧	٥٢	٥٤	١٠٦
التصنيف	ذكر	٣.٣٧	٤.٠٤	٣.٧٣	.٩٧	١.٣٧	١.٢٤	٢٤	٢٩	٥٢
	أنثى	٣.٣٧	٣.٦٥	٣.٦٧	١.٠٢	١.٠٦	١.٠٣	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٣.٥٤	٣.٨٥	٣.٧٠	١.٠٠	١.٢٣	١.١٣	٥٢	٥٤	١٠٦
التفريق	ذكر	٢.٧٥	٣.٠٧	٢.٩٢	.٧٩	.٩٠	.٨٦	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	٢.٩٣	٣.٠٤	٢.٩٨	.٩٠	.٩٢	.٩٠	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٢.٨٥	٣.٠٦	٢.٩٥	.٨٥	.٩٠	.٨٨	٥٢	٥٤	١٠٦

يبين الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات طلبة المجموعة التجريبية على مهارات التفكير الناقد قد فاقت المتوسطات الحسابية الكلية لأقرانهم في

المجموعة الضابطة في خمس مهارات، بينما انعكست النتيجة في مهارة "الاستدلال" حيث فاقت المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة نظيرتها التجريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارة عند المجموعة الضابطة (٥,١٠) في حين بلغ عند المجموعة التجريبية (٥,٠٦).

أما فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث على مهارات التفكير الناقد فتشير النتائج إلى تفوق الذكور في مهارتين هما: "الدقة"، و"التصنيف" في حين تفوقت الإناث في مهارات التفكير الناقد المتبقية.

وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات اختبار التفكير الناقد في ضوء متغيري طريقة التدريس والجنس تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد الذي تظهر نتائجه في الجدول (٦).

تظهر النتائج الموضحة في الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (≤ ٠,٠٥α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد جميعها، مما يشير إلى عدم تأثر تنمية هذه المهارات بطريقة التدريس المستخدمة (خرائط المفاهيم، والطريقة الاعتيادية).

وقد تبدو هذه النتيجة غير متوقعة وبخاصة بعد أن لوحظ مما لخرائط المفاهيم من أثر واضح في درجة تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية، إلا إنه يمكن تبريرها بأن مهارات التفكير الناقد مهارات بنائية تراكمية، تحتاج لتدريب وتمرين عقلي طويل حتى تترسخ عند المتعلم بدرجة كافية، وقد تكون المدة التي أجريت فيها الدراسة، التي استغرقت مدة شهرين، غير كافية لإكساب الطلبة هذه المهارات بدرجة كبيرة لإظهار فروق إحصائية دالة بين مجموعتي الدراسة، كما قد يكون هنالك أثر لطريقة استخدام خرائط المفاهيم في درجة تنمية هذه المهارات؛ إذ إن تركيز الخرائط كان متوجها بدرجة كبيرة نحو إدراك معاني المفاهيم واستيعاب مدلولاتها.

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مجموعتي الدراسة حسب متغيري الطريقة والجنس على مهارات التفكير الناقد.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
الطريقة	الدقة	.٧٧٣	١	.٧٧٣	.٤٠٥	.٥٢٦
	الاستدلال	٥,٩٣٩٠٣	١	٥,٩٣٩٠٣	.٠٠٤	.٩٤٩
	تقويم الحجج	٥,٢٧٦	١	٥,٢٧٦	١,١٩٦	.٢٧٧
	الاستنتاج	٢,٩٨١	١	٢,٩٨١	.٤٠٠	.٥٢٩
	التصنيف	٢,٥٥٠	١	٢,٥٥٠	١,٩٩٤	.١٦١
	التفريق	١,٢٠٣	١	١,٢٠٣	١,٥٥٩	.٢١٥
الجنس	الدقة	١٣,٧٥٤	١	١٣,٧٥٤	٧,٢١١	❖.٠٠٨
	الاستدلال	٥,٣٣٠	١	٥,٣٣٠	٣,٧٦٠	.٠٥٥
	تقويم الحجج	٤٠,١٢٥	١	٤٠,١٢٥	٩,٠٩٢	❖.٠٠٣
	الاستنتاج	٣٣,٢٢٣	١	٣٣,٢٢٣	٤,٤٥٤	❖.٠٣٧
	التصنيف	٥,٦٨٤ E-02	١	٥,٦٤٨ E-02	.٠٤٤	.٨٣٣
	التفريق	.١٣١	١	.١٣١	.١٧٠	.٦٨١
الخطأ	الدقة	١٩٦,٤٥٨	١٠٣	١,٩٠٧		
	الاستدلال	١٤٦,٠٢٣	١٠٣	١,٤١٨		
	تقويم الحجج	٤٥٤,٥٧٦	١٠٣	٤,٤١٣		
	الاستنتاج	٧٦٨,٢٥٠	١٠٣	٧,٤٥٩		
	التصنيف	١٣١,٦٨١	١٠٣	١,٢٧٨		
	التفريق	٧٩,٤٧١	١٠٣			
الكلي	الدقة	٦٧٨٩,٠٠٠	١٠٦			
	الاستدلال	٢٨٨٢,٠٠٠	١٠٦			
	تقويم الحجج	٦٤٩١,٠٠٠	١٠٦			
	الاستنتاج	١٣١٥٠,٠٠٠	١٠٦			
	التصنيف	١٥٨٤,٠٠٠	١٠٦			
	التفريق	١٠٠٥,٠٠٠	١٠٦			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)

أما فيما يتعلق بعامل الجنس، فيبين الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر عامل الجنس في تنمية ثلاث مهارات ناقدة هي: الاستدلال، والتصنيف، والتفريق، في حين تفوق الذكور في مهارة الدقة حيث فاقت متوسطاتهم الحسابية متوسطات الإناث، وتفوقت الإناث على الذكور في مهارتين هما: تقويم الحجج والاستنتاج.

وقد تفسر نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ثلاث مهارات إلى تشابه الظروف والخبرات التدريسية والحياتية التي يعيشها كل من الذكور والإناث، أما وجود الفروق بينهم في بعض المهارات فقد يكون سببه عائداً إلى الفروق الفردية بين الجنسين، إلا أنه يصعب هنا الجزم بسبب واضح وحاسم لظهور مثل هذه النتائج.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

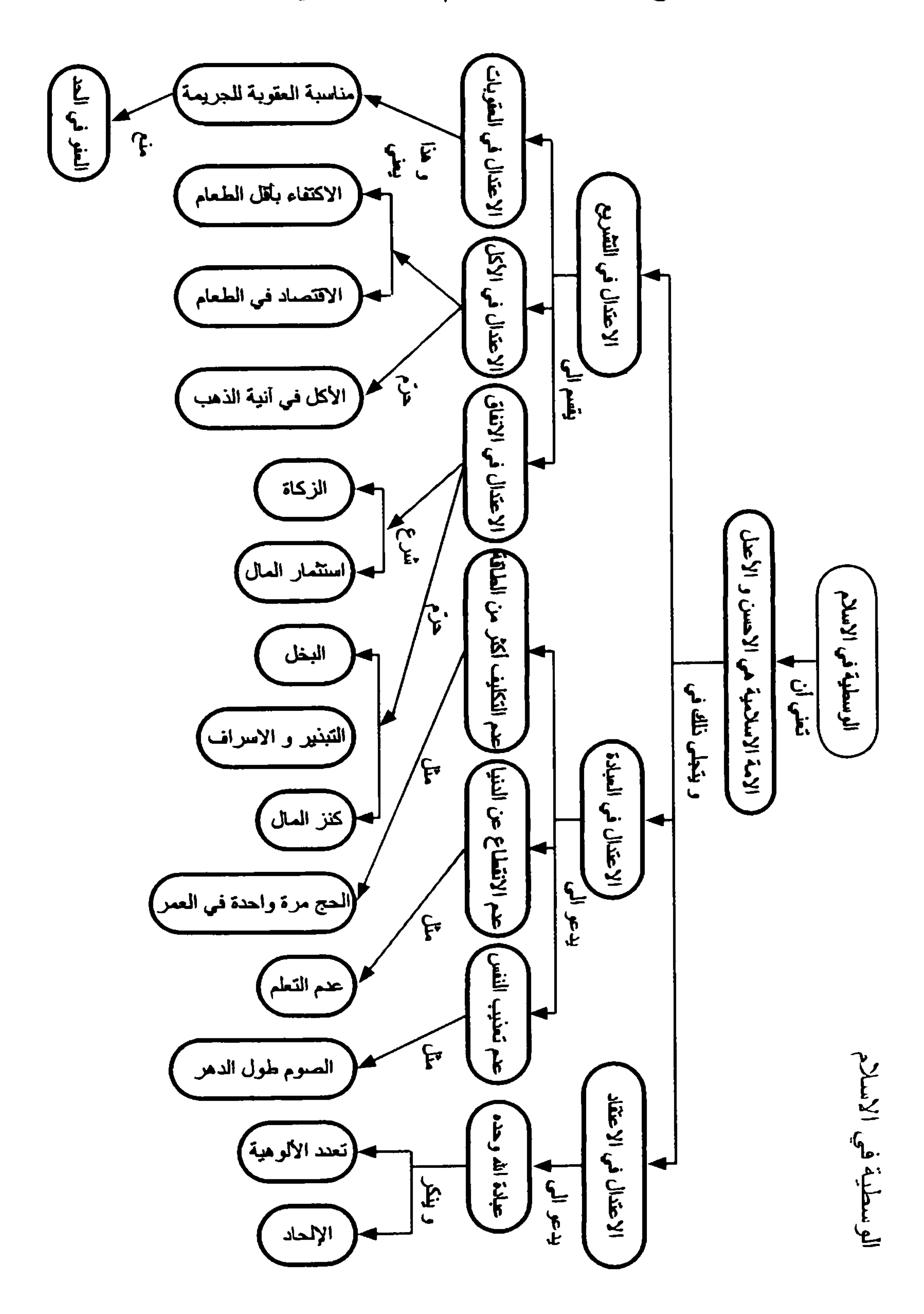
- بينت نتائج الدراسة أن هنالك أثراً إيجابياً لاستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بتوظيفها في تدريس مادة التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة.

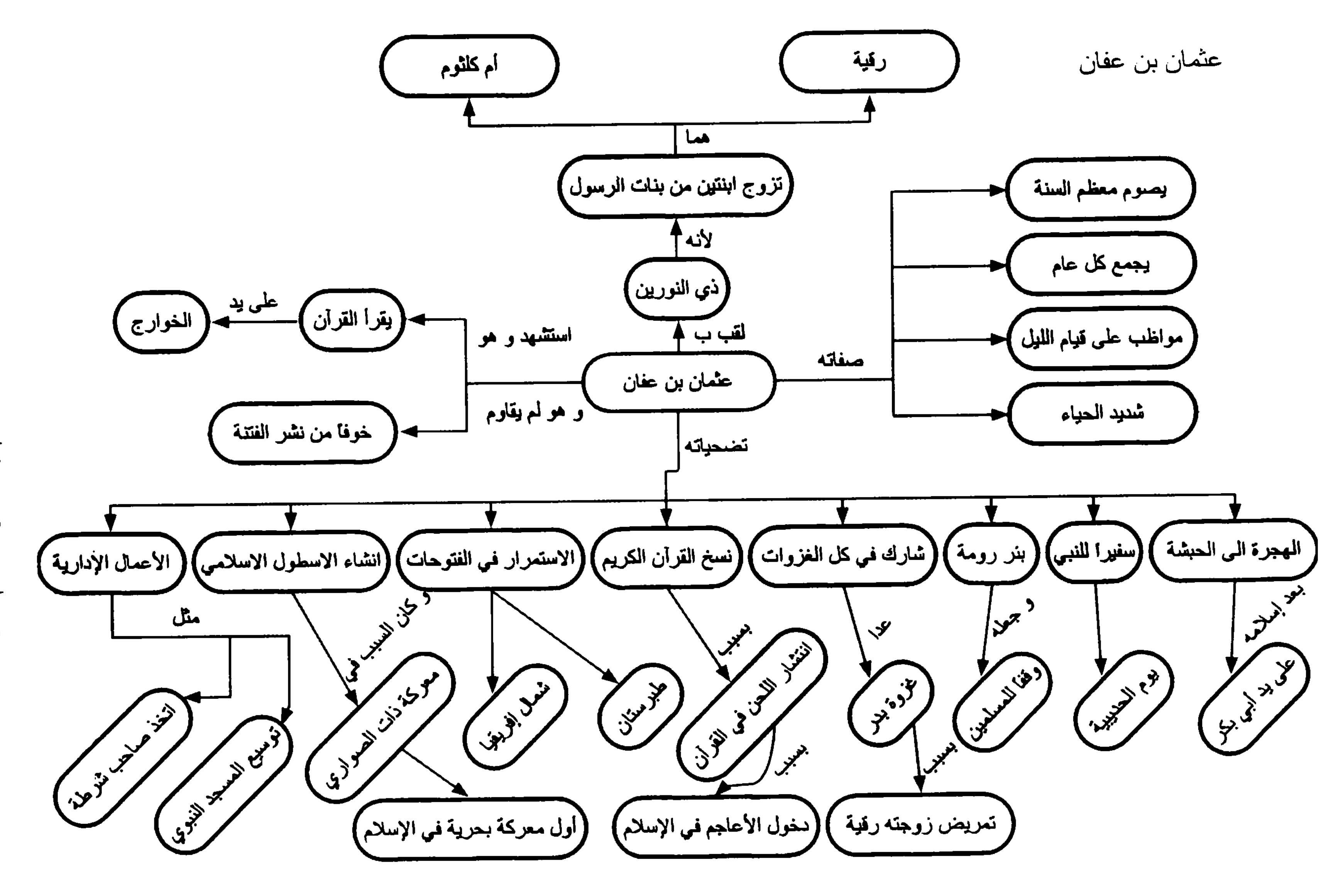
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تهيئة المواقف التعليمية الملائمة والمناسبة، فمهارات التفكير الناقد، كما بينت الدراسة، ترتبط بفروع التربية الإسلامية المختلفة ارتباطاً وثيقاً، وهي ضرورة لازمة لتعليم الطلبة التفكير المنهجي في الأشياء والأفكار ونقدها وتقويمها.

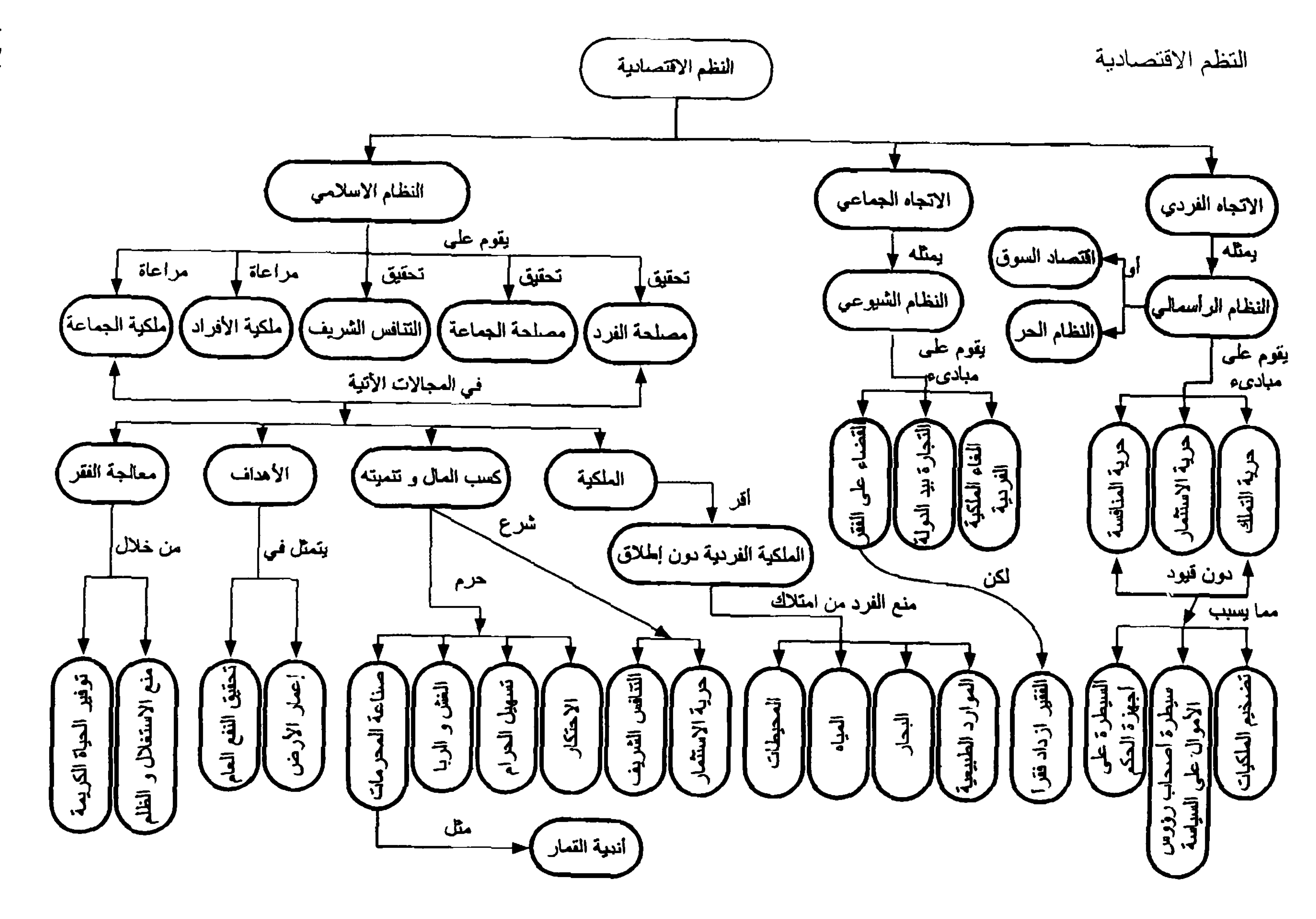
- إعداد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لتعريف معلمي التربية الإسلامية وتدريبهم على استخدام خرائط المفاهيم، وتزويدهم بخبرات مناسبة تتعلق بمهارات التفكير الناقد وأساليب تنميتها وتعزيزها عند المتعلمين.

الملحق (١)

نماذج من خرائط المفاهيم المستخدمة في الدراسة




عثمان بن عفان
رقية
أم كلثوم
هما
تزوج ابنتين من بنات الرسول
لأنه
ذي النورين
لقب ب
عثمان بن عفان
صفاته
يصوم معظم السنة
يجمع كل عام
مواظب على قيام الليل
شديد الحياء
استشهد و هو
يقرأ القرآن
على يد
الخوارج
و هو لم يقاوم
خوفا من نشر الفتنة
تضحياته
الهجرة الى الحبشة
بعد إسلامه
على يد أبي بكر
سفيرا للنبي
يوم الحديبية
بئر رومة
و جعله
وقفا للمسلمين
شارك في كل الغزوات
عدا
غزوة بدر
بسبب
تمريض زوجته رقية
نسخ القرآن الكريم
بسبب
انتشار اللحن في القرآن
بسبب
دخول الأعاجم في الإسلام
الاستمرار في الفتوحات
طبرستان
شمال إفريقيا
انشاء الاسطول الاسلامي
و كان السبب في
معركة ذات الصواري
أول معركة بحرية في الإسلام
الأعمال الإدارية
مثل
توسيع المسجد النبوي
اتخذ صاحب شرطة


النظم الاقتصادية
النظم الاقتصادية
الاتجاه الفردي
يمثله
النظام الرأسمالي
أو
اقتصاد السوق
النظام الحر
يقوم على مبادىء
حرية التملك
حرية الاستثمار
حرية المنافسة
دون قيود
مما يسبب
تضخيم الملكيات
سيطرة أصحاب رؤوس الأموال على السياسة
السيطرة على أجهزة الحكم
الاتجاه الجماعي
يمثله
النظام الشيوعي
يقوم على مبادىء
الغاء الملكية الفردية
التجارة بيد الدولة
القضاء على الفقر
لكن
الفقير ازداد فقراً
النظام الاسلامي
يقوم على
تحقيق
مصلحة الفرد
تحقيق
مصلحة الجماعة
تحقيق
التنافس الشريف
مراعاة
ملكية الأفراد
مراعاة
ملكية الجماعة
في المجالات الآتية
الملكية
أقر
الملكية الفردية دون إطلاق
منع الفرد من امتلاك
المحيطات
المياه
البحار
الموارد الطبيعية
كسب المال و تنميته
شرع
التنافس الشريف
حرية الاستثمار
حرم
صناعة المحرمات
الغش و الربا
تسهيل الحرام
الاحتكار
مثل
أندية القمار
الأهداف
يتمثل في
تحقيق النفع العام
إعمار الأرض
معالجة الفقر
من خلال
توفير الحياة الكريمة
منع الاستغلال و الظلم

الملحق (٢)

الحكم الشرعي للمسألة الآتية: "شرب مسلم عصير البرتقال من آنية فضية" هو:

(أ) مباح لأن العصير غير محرم.

(ب) مكروه لأن الفضة غير محرمة.

(ج) حرام لأنه دلالة على الافتخار.

(د) مندوب لأن الفضة والعصير من الأشياء المحببة للإنسان.

- يقوم نظام الحسبة في الإسلام على أساس مراقبة الناس في:

(أ) عباداهم.

(ب) تجارهم.

(ج) أخلاقهم.

(د) جهادهم.

- من أمثلة الاعتدال في مجال التشريع:

(أ) مناسبة العقوبة للجريمة.

(ب) عبادة الله وحده.

(ج) النهي عن الإلحاد.

(د) تحريم كنز المال.

- من أمثلة التكافل الاجتماعي المعنوي:

(أ) المشاركة في الأفراح والمناسبات.

(ب) التصدق على الفقراء.

(ج) الإنفاق على ذي القربى.

(د) حل مشكلة البطالة.

الملحق (٣)

نماذج من أسئلة اختبار التفكير الناقد

أولاً: الدقة في فحص الوقائع.

عندما أحسّ أبو بكر الصديق رضي الله عنه بدنو أجله استشار الصحابة رضي الله عنهم في تولية عمر بن الخطاب رضي الله عنه فأثنوا عليه، فعهد له بالخلافة، وكان ذلك في السنة الثالثة عشرة للهجرة، وعندما تولى عمر بن الخطاب الخلافة خطب في المسلمين مبيناً أسلوب حكمه، ومما جاء في خطابه: "اللهم إني غليظ لأهل طاعتك بموافقة الحق ابتغاء وجهك والدار الآخرة، .... وارزقني الغلظة والشدة على أعدائك، اللهم إني شحيح فسخّني في نوائب المعروف"

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخطأ.

- تولى عمر بن الخطاب الخلافة دون مبايعة المسلمين ( ).
- أصبح عمر بن الخطاب خليفة في السنة الثالثة عشرة للهجرة ( ).
- وصف عمر بن الخطاب نفسه بالبخل ( ).
- عمر بن الخطاب هو الخليفة الراشد الثالث ( ).

ثانياً: الاستدلال.

يتكون كل تمرين في الاختبار من عبارتين، يجمع بينهما شيء مشترك؛ ولذلك يمكن التعبير عن العبارتين بعبارة واحدة، كوّن العبارة الصحيحة.

- استشهد علي بن أبي طالب على يد ابن ملجم

ابن ملجم من فرقة الخوارج

إذن: ....

- يحرم الإسلام على الرجال التشبه بالنساء

الفستان مختص بالنساء.

إذن: ....

- الذهب محرم على الرجال.

والحرير حكمه كالذهب.

إذن: ....

ثالثاً: تقويم الحجج.

يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات ومجموعة من الأسباب، كل عبارة يتبعها سببان، أحدهما سبب قوي والثاني سبب ضعيف، اقرا كل عبارة ثم اقرأ أسبابها، وضع حرف (ق) أمام السبب القوي وحرف (ض) أمام السبب الضعيف.

(رفض عثمان بن عفان رضي الله عنه مقاتلة الخوارج الذين أرادوا قتله) لأنه:

أ. شعر بدنو أجله.

ب. خشي الفتنة.

(حارب الإسلام المغالاة في العبادة) لأن:

أ. المغالاة تضر بصحة الإنسان.

ب. المغالاة توقف حركة التطور والتنمية في المجتمع الإسلامي.

رابعاً: الاستنتاج.

يتضمن هذا الاختبار عبارات أساسية وأخرى فرعية، وكل تمرين عبارة عن جملة أساسية، تأتي بعدها بعض العبارات الفرعية التي قد تتفق معها أو تختلف، اقرأ العبارات الأساسية جيداً، ثم اقرأ العبارات الفرعية المترتبة عليها، وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تتفق مع العبارة الأساسية، وعلامة (×) أمام العبارة التي لا تتفق مع العبارة الأساسية.

(زادت الشيوعية الفقير فقراً ولم تغن الأغنياء)

أ. نجحت الشيوعية في حل مشكلة الفقر.

ب. أصبح المجتمع الشيوعي مجتمعاً غنياً.

ج. فشلت الشيوعية في حل مشكلة الفقر.

خامساً: التصنيف.

تضم كل مجموعة في القوائم الآتية أربع مفردات؛ إحداها لا تنتمي للمجموعة، استخرج المفردة المختلفة في كل مجموعة.

العبارة	الشيء المختلف
(العهدة العمرية، الدواوين، نظام الحسبة، الأسطول الإسلامي)	
(الاتجاه الفردي، السوق الحرة، الرأسمالية، الشيوعية)	
(الإسراف، البخل، استثمار المال، العفو في الحدود)	

سادساً: التفريق بين الحقيقة والرأي.

ضع حرف (ح) أمام العبارة التي تمثل حقيقة وحرف (ر) أمام العبارة التي تمثل رأياً.

(ظهرت الفتن في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه) ( )

(الحياة في المدينة المنورة أجمل من الحياة في مكة المكرمة) ( )

(الوصال في الصوم من صور المغالاة في العبادة) ( )

المراجــــــع

[١] الجلاد، ماجد. *تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٤م.

[٢] نوفاك، جوزيف؛ وبوب، جوين. *تعلم كيف تتعلم*. ترجمة: أحمد الصفدي وإبراهيم الشافعي، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[٣] عطا الله، ميشيل. *طرق وأساليب تدريس العلوم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠١م.

[٤] Markham, K. and Jones, M 'The Concept Map as a Research and Evaluation Tool", *Journal Of Research In Science Teaching*, Vol. 31, No. 1, (1994), 91-101.

[٥] Ausubel, D. *Educational Psychology: A Cognitive view*, USA, Holt Rine Hart and Winston Inc, 1968.

[٦] Novak, J. 'Concept Mapping: A Useful Tool For Science Education", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 27, No. 10, (1990) 937-947.

[٧] Wandersee, J. "Concept Mapping and The Cartography of Cognition", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 27, No .10, (1990), 923-936.

[٨] مصطفى، فهيم. *مهارات التفكير*. مصر: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

[٩] جروان، فتحي. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

[١٠] Eniss, R. "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking", *Harvard Education Review*, 32, (1985), 81-111.

[١١] ليبمان، ماتيو. *المدرسة وتربية التفكير*. ترجمة: إبراهيم الشهابي. دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٨م.

[١٢] مارزانو، وآخرون. *أبعاد التفكير*. ترجمة: يعقوب نشوان ومحمد خطاب. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

[١٣] لانغريهر، جون. *تعليم مهارات التفكير*. ترجمة: محمد جمل. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

[١٤] قطامي، نايفة؛ وقطامي، يوسف. *تعليم التفكير للأطفال*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠٣م.

[١٥] Norris, S. and King, R. *The Design of Critical Thinking An Appraising Observations*, Institute for Educational Research and Development Memorial, 1985.

[١٦] Bayer, B. "Critical Thinking: What is it?', *Social Education*, Vol. 49, No. 4, (1985), 270-276

[١٧] قطامي، نايفة. *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د ت).

[١٨] القيسي، تيسير. *أثر الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. العراق: جامعة بغداد، ٢٠٠١م.

[١٩] الدردور، عامر. *أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك، ٢٠٠١م.

[٢٠] نزال، شكري. "مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المرحلة الإعدادية في مدارس دبي". *مجلة إبداع*، شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (٨)، العدد (١)، (٢٠٠٣م)، ٩٠ - ١١٠.

[٢١] عبيدات ، حيدر. *أثر استخدام التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠م.

[٢٢] Chang ,K. and Sung, I. "The effects of concept mapping to enhance reading comprehension and summarization abilities, 2000 annual meeting of American Educational Research Association, New York, Apr (2000), 24-28.

[٢٣] بني ياسين، موفق. *أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك، ٢٠٠٢م.

[٢٤] الزعبي، طلال. "العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية واكتسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه". *مجلة دراسات الجامعة الأردنية* ، المجلد ٣٠، العدد (٢)، (٢٠٠٣)، ٣٦٩ - ٣٨٥.

[٢٥] كرم، إبراهيم. "دور المدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت". *المجلة التربوية* ، العدد (٢٥)، (١٩٩٢)، ١٥ - ٥٨.

[٢٦] Cranston, S. "High School and Non – Major College Biology Laboratory Environments and Critical Thinking", DAI-A, 59, (8) (1999), 506-522.

[٢٧] الخريشة، علي. "مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم". *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر، العدد (١٩)، (٢٠٠١)، ١٣ - ١٩.

The Effect of Using Concept Maps on the Acquisition of Islamic Law Concepts and on Developing Critical Thinking Skills of Students in Islamic Education.

Majed Zaki Al-Jallad

Associate Professor, Dep. of Educational Sciences, Faculty of Education and Basic Sciences, Ajman University of Science and Technology, Al-Fujarah, UAE.

Abstract. The present study was designed to explore the effect of using concept maps on the acquisition of Islamic Law concepts and on developing critical thinking skills of students in Islamic Education.
The sample of the study consisted of (106) 10th grade students, the sample was distributed into two groups: the experimental group used concept maps in learning Islamic Law concepts, while the control group used the normal way of teaching.

The main results showed that there was statistically significant differences on acquisition of Islamic Law concepts in favour of experimental group, while there was no statistically significant differences on acquisition of Islamic Law concepts due to variable of sex, and that there was no statistically significant differences in developing critical thinking skills due to method of teaching.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٥٥-٦٩٨ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

اتجاهات الطلاب نحو تجربة التعليم الإلكتروني في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والجامعة العربية المفتوحة بالرياض*

زكريا بن عبدالله الزامل

أستاذ مساعد، قسم تقنية الحاسب، الكلية التقنية بالرياض

المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٩/١١هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٢/٢٧هـ)

ملخص الدراسة. يعد التعليم الإلكتروني من الأساليب التعليمية الحديثة التي أخذت حيزاً كبيراً من الاهتمام بين التربويين في العالم. وقد ظهرت حديثاً بعض تجارب التعليم الإلكتروني في عدد من مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وفي حدود ما اطلعت عليه من الدراسات والبحوث الحالية، لم أجد أي دراسة تقييمية لتلك التجارب. تهدف هذه الدراسة إلى فهم وجهة نظر الطلاب في تجربة التعليم الإلكتروني في كل من الجامعة العربية المفتوحة بالرياض والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني كإحدى تجارب التعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية. وقد تمت الدراسة باستفتاء عينة من طلاب وطالبات التعليم الإلكتروني في المرحلة الجامعية، وذلك لمعرفة مدى تفاعل الطلاب مع التعليم الإلكتروني، ومدى إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم،

* تم نشر نسخة أولية من الدراسة في المؤتمر والمعرض التقني السعودي الثالث شوال ١٤٢٥هـ/ ديسمبر ٢٠٠٤م.

ومدى قدرتهم على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني، ومعوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. نتائج الدراسة أظهرت ضعف تفاعل الطلاب مع التعليم الإلكتروني بسبب عدم وضوح طريقة التعليم الإلكتروني لكثير منهم. كما أن إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني تعتمد على بعض العوامل، مثل إتقان الطلاب لاستخدام الحاسوب والإلمام بالتقنية، وكون الطلاب من الفئات الأكبر عمراً. أيضاً أظهرت النتائج أن شريحة كبيرة من أفراد العينة تحتاج الأستاذ لفهم المعلومة ولمساعدتهم على متابعة المنهج، مما يدل على ضعف قدرتهم على التعلم الذاتي. كما أن نسبة مرتفعة من عينة الدراسة ترى أن التكاليف المادية للاتصال بالإنترنت وعدم وجود الأستاذ عند الحاجة إليه من أبرز عوائق التعليم الإلكتروني.

مقدمة

لقد أحدث التطور التقني الهائل، خصوصاً ظهور الشبكة العنكبية العالمية (Internet)، تغييرات كبيرة في التعليم، حيث ظهرت أنماط وأساليب جديدة في التعليم. ومن الأساليب الحديثة في التعليم طريقة التعليم الإلكتروني e-learning والذي يعتبر أسلوباً جديداً من أساليب التعليم عن بُعد. وقد اهتم التربويون بالتعليم الإلكتروني خصوصاً بعد انتشاره انتشاراً واسعاً على مستوى العالم. كما سعت كثير من الدول لاستخدام التعليم عن بعد بجميع أنواعه، ومنها التعليم الإلكتروني، وذلك لعدة أسباب، منها: ازدياد الحاجة إلى التعلم، وزيادة عدد الطلاب في سن الشباب، والزيادة في طلب إعادة التأهيل لتعلم تخصص آخر، والحاجة للدراسات العليا، وذلك في مقابل عدم قدرة المؤسسات التعليمية التقليدية على استيعاب هذه الحاجة المتنامية من جهة، وعدم قدرة شريحة كبيرة من الطلاب على الدراسة بالنظام التقليدي بسبب الحاجة للعمل أو للتكلفة المادية. ومما يدعم مثل هذا النوع من التعليم هو رخص التكلفة في التعليم الإلكتروني بالمقارنة مع الدراسة التقليدية وذلك في حق الطالب والجامعة بسبب النقص المستمر في تكاليف أجهزة الحاسوب والشبكات والاتصالات مع ثبات أو زيادة تكاليف المباني والمعمار والأيدي العاملة من

مدرسين وإداريين [٦]. لقد كان الطالب الجامعي قبل ثلاثة عقود متفرغاً للدراسة وغير متزوج وساكنا بالقرب من مقر دراسته وعمره يتراوح بين ١٨-٢٣ سنة، وأما الآن فإن الطالب أصبح في مرحلة عمرية أكبر ويعمل ومتزوجاً وقد يكون سكنه في بلد بعيد عن مقر دراسته [٧]. ولهذا يُعد التعليم عن بُعد من أساليب التعليم المهمة ولو لفئة محدودة من شريحة المتعلمين [٦]. وقد بينت بعض الدراسات [٥، ص ص٣٦-٤٧] أهميه التعليم عن بُعد وجدواه في المملكة العربية السعودية، وإن كان هناك إشكالات في تطبيقه.

مشكلة الدراسة

إن كثيراً من مؤسسات التعليم العالي تسعى إلى استخدام النظم الحديثة في التعليم دون دراسة جدوى هذه الطرق وتأثيرها على تعلم الطلاب. ومن مشاهدات الباحث خلال قربه من عدد من تجارب التعليم الالكتروني بالمملكة العربية السعودية، فإن هذا ينطبق على كثير من تلك التجارب، حيث تفتقر في كثير من الأحيان إلى وضوح القوانين والآليات المتبعة، سواء في حق المعلم أو المتعلم. وعلى الرغم من أهمية الاستفادة من كل ما هو جديد من أنماط التعليم الحديثة إلا أن تقييم تجارب التعليم الالكتروني من أهم العوامل المساعدة على نجاحها. وحيث ظهر في الآونة الأخيرة عدة محاولات لتطبيق التعليم الإلكتروني لدى عدد من مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، خصوصاً لدى بعض المؤسسات التعليمية الخاصة، إما لنيل الأسبقية لاستخدام كل جديد أو لاستيعاب أكبر عدد من الطلاب، فإنه - وحسب اطلاعي- لم أر إلى الآن أي دراسة تقيم تلك التجارب. لهذا تسعى هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو تجربة التعليم الإلكتروني ببعض مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بهدف تطويرها ومعرفة عوائقها.

الهدف من الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم التجربة الحالية للتعليم الإلكتروني في كل من الجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض) والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بالمملكة العربية السعودية (ممثلة بالكلية التقنية بالرياض وكلية الاتصالات والمعلومات بالرياض) من وجهة نظر الطلاب/الطالبات، في محاولة للإجابة، ولو جزئيا، عن جدوى تطبيق التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية ومعوقاته، ومدى تفاعل الطلاب في التعليم الإلكتروني وعلاقتهم بالأستاذ.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن أربعة أسئلة، تمثل محاور الدراسة:

١ - ما مدى تفاعل الطلاب مع التعليم الإلكتروني؟

٢ - ما مدى إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب؟

٣ - ما مدى قدرة الطلاب على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني؟

٤ - ما معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب؟

مصطلحات الدراسة

اتجاهات الطلاب

اتجاهات الطلاب نحو تجربة التعليم الإلكتروني يقصد بها وجهة نظرهم ورأيهم نحو تجربة التعليم الإلكتروني التي مارسوها.

التعليم الإلكتروني

لم يتفق الباحثون على تعريف محدد للتعليم الإلكتروني e-learning لاسيما مع وجود مصطلحات أخرى بينها تداخل، مثل: التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، والتعليم الموزع، والتعليم بالانتساب، وتعليم الكبار، والتعلم الذاتي، والتعليم المستمر، والتعليم المرن، والتعليم الافتراضي. وحيث إن التعليم الإلكتروني يعد نوعاً من أنواع التعليم عن بعد، فسوف أستعرض تعريف التعليم عن بعد لتوضيح مصطلح التعليم الإلكتروني. يعد مصطلح التعليم عن بُعد مفهوما قديما حيث كان يعني الدراسة بالمراسلة، ولكن مع التطور التقني وظهور تقنيات وأساليب جديدة في التعليم، تطور التعليم عن بعد مما جعل الباحثين يتفاوتون في تعريفه. من أشهر تعاريف التعليم عن بعد تعريف بيراتون (Perraton)، حيث تعرفه بأنه طريقة تعليمية يتم من خلالها التعليم دون الارتباط بمكان أو زمان [٨]، وهذا هو التعريف الذي تورده تقارير منظمة اليونسكو [١١؛ ١٢]. وهناك من يعرف التعليم عن بعد بأنه الأنماط الدراسية التي لا تحتاج إلى معلم أو حجرات دراسية. ومنهم من يعرفه على أنه جميع الطرق الدراسية في كل المستويات التعليمية التي لا تخضع لإشراف مباشر أو مستمر من المعلم [٤]. ويُعرّف أيضا بأنه تعليم جماهيري ذاتي مرن لا يستلزم الحضور التقليدي إلى المؤسسات التعليمية ولا يخضع لإشراف مستمر من قبل المعلمين [٥، ص١٤]. ومع اختلاف هذه التعاريف إلا أن بينها تداخلا؛ ولهذا يمكن ضبط التعليم عن بعد بشموله الخصائص التالية: الفصل الحسي (البعد المكاني) بين الطلاب، وإشراف وإدارة مؤسسة تعليمية (institutional accreditation)، واستخدام وسائط متعددة تقنية وغيرها (multimedia tools)، وتوفير اتصال ثنائي تفاعلي بين أطراف العملية التعليمية (two-way interactive communication) [٩]. كما أن من خصائصه دعم التعلم الذاتي، وعدم اشتراط التزامن المكاني والزماني،

وإمكانية لقاء المتعلم بالمعلم وجهاً لوجه. فالتعليم عن بعد طريقة تعطي المتعلم صلاحية التحكم في وقت وزمان وطريقة التعلم. فهي طريقة تتوسط بين التعليم التقليدي الذي يحكم المتعلم في كل شيء تقريبا وبين التعلم الذاتي الذي يعطي المتعلم التحكم في كل شيء تقريباً.

التعليم الإلكتروني e-learning مكون من كلمتين "التعليم" و "الإلكتروني". ما يعنينا هنا هو كلمة "الإلكتروني" وهي تقابل حرف "e" في المصطلح الإنجليزي، وقد اصطلح على أن دخول هذا الحرف على أي مصطلح يعني تحول ذلك المصطلح من المفهوم التقليدي إلى معنى تكون التقنية الإلكترونية أحد مفرداته، من مثل mail و email (بريد وبريد إليكتروني)، commerce و e-commerce (تجارة وتجارة إليكترونية). لذا يعرَّف التعليم الإلكتروني بأنه طريقة فاعلة في التعليم تجمع بين النقل الرقمي للمحتوى وبين توفر الدعم والخدمات التعليمية [١٧]. والمقصود بتوفر الدعم هو دور المعلم في دعم ومساعدة المتعلم في أي وقت، وهذا يميز التعليم الإلكتروني عن التعليم بالحاسوب (CBT). والتعريف الأشمل للتعليم الإلكتروني هو أنه نظام تعليمي يتم تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقييمه بشكل إلكتروني، ويتم نقله عبر تقنية المعلومات والاتصالات، وتكون الإدارة والخدمات التعليمية إلكترونية أيضاً. كما يمكن أن يكون التعليم الإلكتروني على شكل جزئي، مثل توفير المادة العلمية بشكل إلكتروني (e-courses).

تجارب دولية وسعودية

يعد التعليم عن بُعد بأساليبه الحديثة (ومنها التعليم الإلكتروني) من أساليب التعليم التي أولتها الدول اهتماما كبيرا، فقد قامت مؤسسة الأبحاث العالمية للتعليم المفتوح IRFOL بعدة دراسات بالتعاون مع منظمة اليونسكو وذلك لدراسة تجربة التعليم

عن بعد بعدد من دول أوروبا وآسيا وأفريقيا وأستراليا [١٠ ؛ ١١ ؛ ١٢ ؛ ١٣ ؛ ١٤]. ففي دراسة عن التعليم عن بعد في الدول التسع الأكثر سكاناً (بنغلادش، البرازيل، الصين، مصر، الهند، إندونيسيا، المكسيك، نيجيريا، باكستان) [١١]، والتي أعدت بناء على تعاون بحثي بين منظمة IRFOL ووزارات التعليم والمعلمين بتلك الدول لدراسة جهودها في توفير التعليم للجميع وعوائق تطبيق ذلك، بينت أن تلك الدول استخدمت التعليم عن بعد لأربعة أغراض: ١. بديل أو مساعد للتعليم الأساسي، ٢. توفير التعليم المتوسط (الإعدادي)، ٣. إعداد برامج تعليم الكبار، ٤. إعداد المعلمين لتغطية النقص في احتياج المعلمين أو لتطوير قدرات المعلمين. وحسب تلك الدراسة فإن تلك الدول استخدمت تقنيات متعددة مثل الراديو والتلفزيون وفي بعضها تم استخدام الأقمار الصناعية كالصين، لكن تبقى المادة المطبوعة كأداة أساسية للتعليم عن بعد.

أما على مستوى المملكة العربية السعودية فمعظم تجارب التعليم عن بعد تستخدم الطرق التقليدية، حيث تبرز بعدة مسميات، مثل: الانتساب والمحاضرات عبر الدوائر التلفزيونية المغلقة. ونظام الانتساب يعد نظاماً سائدا للتعليم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية، حيث يتم استخدامه في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، وجامعة الملك سعود (سابقا)، وكليات البنات التابعة لتعليم البنات، كما يستخدم نظام البث عبر الدوائر التلفزيونية المغلقة للطالبات في عدد من جامعات المملكة العربية السعودية. ويعتمد نظام الانتساب المطبق في جامعات المملكة العربية السعودية على وسائل تقليدية، مثل المادة المطبوعة وتسجيل المحاضرات في أشرطة فيديو وكاسيت، باستثناء محاولات جامعة الملك عبدالعزيز للاستفادة من الإنترنت في توفير المادة العلمية، لطلاب الانتساب، على شكل ملفات يتم تحميلها من موقع الجامعة إضافة إلى بعض الخدمات الأخرى [٢٣]. وتعتبر تجربة التعليم الإلكتروني في كل

من الجامعة العربية المفتوحة [٢٢] والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بالمملكة العربية السعودية (ممثلة بالكليات التقنية كالكلية التقنية بالرياض وكلية الاتصالات بالرياض) [٢١] من التجارب الحديثة للتعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية. كما أن هناك محاولات في التعليم العام للاستفادة من الإنترنت كوسيلة من وسائل التعليم، مثل محاولة الإدارة العامة للتربية والتعليم بجدة [١٨] ومدارس الرواد [٢٠]، وهي عبارة عن منتدى تعليمي يوفر للطلاب مواد علمية كالرياضيات والفيزياء.

وتسعى دول مجلس التعاون إلى تطوير التعليم عن بُعد؛ لهذا فقد أسست لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية [١٩]. وقد عقدت تلك اللجنة عدة اجتماعات ختمتها بعدد من التوصيات مثل أهمية الاستفادة من التقنية الحديثة لتطوير أساليب التعليم عن بُعد، وكذلك القيام بدراسات لتقييم التجارب المحلية للتعليم عن بُعد.

دراسات سابقة

في حدود ما اطلعت عليه من الدراسات والبحوث الحالية، فلم أجد أي دراسة تقييمية للتجارب الحالية للتعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، ولعل السبب في ذلك هو حداثة هذا النوع من التعليم عن بعد. ولكن هناك دراسات عن تجارب لأنواع أخرى من التعليم عن بعد. ففي دراسة حول التعلم الذاتي، قام أحد الباحثين [١] بدراسة اتجاهات طالبات جامعة الملك سعود نحو التعلم الذاتي، وقد اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية والحاسب الآلي. ومع أن الدراسة استطلعت آراء الطالبات في التعليم الذاتي، إلا أنها لم تتطرق إلى دور التعليم الإلكتروني في إثراء التعلم الذاتي للطالبات.

كما أجريت دراسة أخرى [٢] على مجموعتين من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك لمعرفة الفروق بين الطريقة التقليدية والتعليم عن بُعد في تحصيل الطالبات. وقد أستخدم أسلوب التعليم التقليدي مع المجموعة الأولى، بينما استخدم مع الأخرى أسلوب التعليم عن بُعد بالأشرطة السمعية والمرئية والمذكرات والكتب. ومع أن هذه الدراسة استخدمت التعليم عن بُعد، إلا أنها استخدمت الوسائل التقليدية للتعليم عن بُعد و لم تتطرق للتعليم الإلكتروني كنوع حديث من أنواع التعليم عن بُعد.

كما عقدت كلية التربية بجامعة الملك سعود ندوة عن مدرسة المستقبل، في الفترة من ١٦-١٧/٨/١٤٢٣هـ، الموافق ٢٢-٢٣/١٠/٢٠٠٢م [١٦]. وقد ركزت أغلب الأوراق المقدمة لهذه الندوة على الجانب النظري والفلسفي لمدرسة المستقبل بما في ذلك التعليم الإلكتروني إضافة إلى ورقة قدمت مقترحا لتعليم اللغة الإنجليزية باستخدام التعليم الإلكتروني [٣].

إجراءات الدراسة

لقد استخدم أسلوب البحث الوصفي، حيث حددت مشكلة وأسئلة الدراسة، واختيرت عينة الدراسة، وحددت أداة الدراسة، وذلك بتطوير استبانة لأخذ رأي الطالب والطالبة في تجربة التعليم الإلكتروني، ثم وزعت الاستبانة على الطلاب والطالبات باستخدام أسلوب الاتصال المباشر وغير المباشر، وجمعت بيانات الدراسة وأدخلت في الحاسوب، كما أجريت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي المشهور SPSS، حيث عرضت نتائج الدراسة باستخدام أسلوب الوصف الكمي، ثم حللت نتائج المعالجة الإحصائية، وفسرت النتائج لاستخلاص التوصيات. كما استخدم أسلوب الملاحظة (Observation) والتي اكتسبها الباحث خلال تجاربه مع التعليم الإلكتروني.

عينة الدراسة وحدودها

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية تتكون من ٢٥٦ طالباً وطالبة من طلاب التعليم الإلكتروني، منهم ١٥٥ طالباً من المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (٩٦ طالباً من الكلية التقنية بالرياض، ٥٩ طالباً من كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض) و ١٠١ طالب وطالبة من فرع الجامعة العربية المفتوحة بالرياض (٥٥ طالبة و٤٦ طالباً). وقد تم الاتصال ببعض أفراد العينة بشكل مباشر، حيث شُرح الغرض من الدراسة وعبارات الاستبانة على بعضهم بشكل مباشر، والبعض الآخر تم الاتصال بهم بشكل غير مباشر. مع ملاحظة أن تلك المؤسسات التعليمية تستخدم آليات مختلفة في تطبيق التعليم الإلكتروني. وقد أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ. يلخص جدول رقم (١) خصائص هذه العينة من حيث الجنس، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي، والمؤسسة التعليمية.

أداة الدراسة

اختيرت وجهة نظر الطالب/الطالبة لقياس فاعلية التعليم الإلكتروني؛ وذلك لأن التعلم يعتبر من الأمور التي يصعب قياسها لكونها لا تخضع للمعايير القياسية الثابتة، كما أن معرفة وجهة نظر المتعلم تكون أقرب طريقة لتحديد فاعلية التعليم الإلكتروني من عدمها، حيث إن وجهة النظر تعطي انطباعاً وتساعد على فهم فاعلية التعليم الإلكتروني. لهذا فقد طورت إستبانة (ملحق رقم ١) لأخذ وجهة نظر الطلاب والطالبات في إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني ومدى تفاعلهم معه، وكذا علاقتهم بالأستاذ في التعليم الإلكتروني ومعوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. وقد روعي في إعداد الاستبانة ألا تكون طويلة، وأن تكون واضحة وسهلة قدر الإمكان، وأن يحوي كل

سؤال فكرة واحدة فقط، وأن يرتبط بأسئلة الدراسة. كما تم تجنب الأسئلة الأقل أهمية. تتكون أداة القياس المستخدمة من ٣٥ سؤالاً، ولكل سؤال ثلاث إجابات وهي: موافق، ونوعاً ما، وغير موافق.

الجدول رقم (١). خصائص العينة.

الخاصية		العدد	النسبة
الجنس	ذكور	٢٠١	٪٧٨.٥
	إناث	٥٥	٪٢١.٥
العمر	أقل من ٢٠	٦٢	٪٢٤.٢
	٢٠ -٢٥	١٤٥	٪٥٦.٦
	٢٦ فأكثر	٣٩	٪١٥.٢
	لم يحدد	١٠	٪٣.٩
التخصص	حاسب آلي	١٧٥	٪٦٨.٤
	أخرى	٥٧	٪٢٢.٢
	لم يحدد	٢٤	٪٩.٤
المستوى الدراسي	الأول	٨٨	٪٣٤.٤
	الثاني	١٣٦	٪٥٣.١
	الثالث أوالرابع	٢٢	٪٨.٦
	لم يحدد	١٠	٪٣.٩
الخبرة السابقة	طالب	١٨٦	٪٧٢.٧
	أخرى	٦٠	٪٢٣.٤
	لم يحدد	١٠	٪٣.٩
المؤسسة التعليمية	الجامعة المفتوحة	١٠٠	٣٩.١
	المؤسسة العامة	١٥٥	٦٠.٥
	لم يحدد	١	٠.٤

ثبات وصدق الأداة

سحبت عينة استطلاعية عددها ٤٢ طالباً وطالبةً (٣٣ طالباً و ٩ طالبات) لحساب الصدق والثبات في الأداة المستخدمة في الدراسة. كما حُسب الاتساق الداخلي لكل عبارة، وذلك بحساب معامل ارتباط (Correlation Coefficient) كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. كما قِيس صدق المحاور وذلك بقياس ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس. وقد وجد أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور الذي تنتمي إليه بأكثر من ٠.٢٠. يبين جدول رقم (٢) ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح دلالة العبارات بكل محور. وكما يتضح من الجدول فإن ارتباط المحاور بالدرجة الكلية يعتبر عالياً، كما أن عبارات كل محور تدل على المحور عند ٠.٠١ في أكثر العبارات، و٠.٠٥ في بعضها، باستثناء عبارتين: واحدة في المحور الثاني، والثانية في المحور الرابع، وكلتاهما مرتبطة بالمحور بأكثر من ٠.٢٠، مما يجعل العبارات دالة عليه.

الجدول رقم (٢). ارتباط المحاور بالدرجة الكلية ودلالة عبارات كل محور.

المحور	الارتباط بالدرجة الكلية	عدد العبارات	عدد العبارات الدالة عند ٠,٠١	عدد العبارات الدالة عند ٠,٠٥
المحور الأول	٠.٩٠	١١	١٠	١
المحور الثاني	٠.٩٥	١٧	١٦	٠
المحور الثالث	٠.٦٢	٦	٦	٠
المحور الرابع	٠.٧٦	٧	٥	١

ولتحديد ما إذا كانت مجموعة العبارات لكل محور تقيس ذلك المحور أم لا، يتم تحليل ثبات الأداء (Reliability Analysis) على محاور (أسئلة) الدراسة، وذلك باستخدام

معاملات ثبات ألفا كروباخ (Cronbach's Alpha). فكلما قلت قيمة ألفا كروباخ ، كانت العبارات تقيس أكثر من محور ، وفي المقابل كلما زادت قيمة ألفا كروباخ دل على أن العبارات تقيس محوراً واحداً (وهو المحور الذي تقيسه تلك العبارات) ، وهذا يعنى ثبات الأداء على محاور الدراسة بمستوى عالٍ. وهذه الطريقة ليست اختبارا إحصائيا وإنما طريقة لقياس معاملات الثبات (Reliability Coefficients). يوضح جدول رقم (٣) قيمة معاملات ألفا كروباخ لكل محور من محاور الدراسة. وكما يتضح من الجدول فإن قيمة ألفا عالية مما يشير إلى أن عبارات كل محور تقيس ذلك المحور الذي صممت من أجله وبالتالي ثبات الأداء على محاور الدراسة.

الجدول رقم (٣). قيمة ألفا كروباخ لكل محور من محاور الدراسة.

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا
المحور الأول	١١	٠,٨٥٧٣
المحور الثاني	١٧	٠,٨٧٣٨
المحور الثالث	٦	٠,٦٦٥٠
المحور الرابع	٧	٠,٥٧٠٩
جميع المحاور	٣٥	٠,٩١٨٤

أساليب التحليل الإحصائي

استخدم الباحث عدة اختبارات للدلالة الإحصائية وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة ، حيث استخدم اختبار تحليل التباين (ANOVA) لدراسة العلاقات بين بيانات الدراسة. وهذه طريقة عامة تساعد في تحديد الفروق بين مجموعات الدراسة (مجموعتين أو أكثر) في استجابتهم لأسئلة الدراسة. والغرض من هذا

التحليـل هـو تحديـد مـا إذا كانـت الفـروق بـين أفـراد عينـة الدراسـة هامـة أو ذات دلالـة. والطريقة المستخدمة في تحديد دلالـة الفـروق في محـاور الدراسة تعتمـد علـى مـا إذا كانـت المجموعات المراد تحديد الفروق بينها اثنتين أو أكثر ، فإذا كانت مجموعتين فيستخدم اختبـار t (t-test) ، أما إذا كانت ثلاث مجموعات فيستخدم اختبـار تحليـل التبـاين الأحـادي (One way AVONA) أو المسمى اختبـار f (f-test) ، وعنـد وجـود فـروق يسـتخدم اختبـار شيفيه (Scheffe Test) لتحديد مصدر تلك الفروق. كما يمكن استخدام المتوسط الحسـابي لمعرفـة لأي مـن المجموعـات يكـون الفـرق. ولتحديـد الفـروق بـين مجمـــوعتين مـن مجموعـات الدراسة (مثلاً ذكـور وإنـاث) في استجابتهم لعبـارة مـن العبـارات يســتخدم اختبـار مربـع كاي (Chi Square).

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد دُرست استجابة أفراد العينة لأسئلة الدراسـة وذلـك لمعرفـة مـا إذا كـان هنـاك فروق بين مجموعات الدراسة في استجابتهم لتلك المحاور. ولهـذا فقـد دُرسـت الفـروق بـين مجموعات الدراسة بناءً على اختلاف الجنس (ذكـر / أنثـى) ، والعمـر (ثـلاث مجموعـات : أقل من ٢٠ سنة ، ٢٠ -٢٥ سنة ، ٢٦ سنة فـأكثر) ، والتخصـص (حاسـب آلـي/آخـر) ، والمستوى الدراسي (ثلاث مجموعات : المستوى الأول ، المستوى الثـاني ، المسـتوى الثالـث أوالرابع) ، والخبرة السابقة (طالب/أخرى) ، والمؤسسة التعليمية (الجامعة العربية المفتوحـة بالريـاض/المؤسسـة العامـة للتعليـم الفـني والتـدريب المهـني). وفيمـا يلـي دراسـة النتـائج لأسئلة الدراسة.

السؤال الأول : ما مدى تفاعل الطلاب مع التعليم الالكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال لابد من معرفة ما إذا كان هناك فروق بين أفراد العينة تؤثر في تفاعلهم مع التعليم الإلكتروني ؛ لذا فقد استخدم اختبارا t و f لمعرفة الفروق بين أفراد العينة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية والعمر والمستوى الدراسي.

يحدد جدول رقم (٤) دلالة الفروق في السؤال الأول من أسئلة الدراسة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية. وكما يتضح من الجدول فإن هناك فروقاً دالة عند ٠,٠٥ باختلاف التخصص، وذلك لصالح تخصص الحاسب الآلي، وفروقاً دالة عند ٠,٠١ باختلاف الخبرة السابقة (طالب أو أخرى) لصالح غير الطلاب. وهذا يدل على أن إتقان استخدام التقنية كالإنترنت والحاسوب يساعد على التفاعل مع طريقة التعليم الإلكتروني، كما يدل على أن الطلاب غير المتفرغين للدراسة يتفاعلون مع التعليم الإلكتروني بشكل أكبر من الطلاب المتفرغين لها، وهذا تؤيده نتيجة اختبار مربع كاي كما في جدول رقم (٥)، حيث دل على أن هناك فروقاً دالة عند ٠,٠١ بين أفراد العينة باختلاف الخبرة السابقة بين الطلاب وغير الطلاب فيما يتعلق بدور التعليم الإلكتروني على حفز الطالب على التعلم المستمر. كما يبين جدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة عند ٠,٠١ باختلاف المؤسسة التعليمية وذلك لصالح طلاب الجامعة العربية المفتوحة، وهذا يدل على أن طلاب الجامعة المفتوحة يتفاعلون مع التعليم الإلكتروني بشكل أفضل من طلاب التعليم الإلكتروني بالمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (ممثلة بالكلية التقنية بالرياض وكلية الاتصالات بالرياض). وقد يكون السبب في ذلك، وحسب مشاهداتي، أن الجامعة العربية المفتوحة قد جعلت التواصل بين أستاذ المادة والطلاب ضمن المنهج الدراسي وكأحد مصادر المادة العلمية، وإن كانت الآلية المستخدمة تواجه عدداً من المشاكل، إلا أن ذلك شجع الطلاب على التواصل فيما بينهم، حيث قام الطلاب بإنشاء مجموعات إخبارية على

الشبكة العنكبية (الإنترنت) يتواصلون عن طريقها فيما بينهم، مما زاد من تفاعلهم مع التعليم الإلكتروني. وفي المقابل فلا يوجد لدى طلاب التعليم الإلكتروني بالمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (ممثلة بالكلية التقنية بالرياض وكلية الاتصالات بالرياض) آلية للتواصل بينهم خارج القاعة الدراسية، مما جعل التفاعل فيما بينهم أقل من طلاب الجامعة العربية المفتوحة. وهذا يدل على أن تواصل الطلاب مع الأستاذ وفيما بينهم يزيد من تفاعلهم مع التعليم الإلكتروني. كما يلاحظ أنه لا يوجد فروق بين أفراد العينة باختلاف الجنس، وهذا يدل على أن تفاعل الطلاب مع التعليم الإلكتروني لا يختلف بين الذكور والإناث.

الجدول رقم (٤). دلالة الفروق في السؤال الأول باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية باستخدام اختبار t .

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٢٠١	٢٠.٢٥	٥.٥٦	٠.٤٣	غير دالة
	أنثى	٥٥	٢٠.٦٢	٥.٨٢		
التخصص	حاسب آلي	١٧٥	٢١.٠١	٥.٤١	٢.١٣	٠.٠٥
	آخر	٥٧	١٩.٢١	٥.٩٠		
الخبرة السابقة	طالب	١٨٦	١٩.٥١	٥.٤٥	٤.٣٥	٠.٠١
	أخرى	٦٠	٢٢.٩٨	٥.١٥		
المؤسسة التعليمية	الجامعة المفتوحة	١٠٠	٢٢.٣٩	٥.٣٥	٤.٩١	٠.٠١
	المؤسسة العامة	١٥٥	١٩.٠١	٥.٣٨		

الجدول رقم (٥). مدى اختلاف استجابة العينة باختلاف الخبرة السابقة لعبارة "التعليم الإلكتروني يحفزني على التعلم المستمر".

العبارة	الخبرة	العدد	مربع كاي	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني يحفزني على التعلم المستمر	طالب	١٨٠	١٣.٦٠	٠.٠١
	أخرى	٦٠		

يحدد جدول رقم (٦) دلالة الفروق في السؤال الأول من أسئلة الدراسة باختلاف العمر (ثلاث مجموعات: أقل من ٢٠ سنة، ٢٠-٢٥ سنة، ٢٦ سنة فأكثر) والمستوى الدراسي (ثلاث مجموعات: المستوى الأول، المستوى الثاني، المستوى الثالث أو الرابع) وذلك بطريقة تحليل التباين الأحادي. وكما يتضح من الجدول فإنه لا يوجد فروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى الدراسي، وهذا يعني أن اختلاف المستوى الدراسي لا يؤثر على التفاعل مع التعليم الإلكتروني. ولهذا يمكن معرفة مدى تفاعل الطلاب مع طريقة التعليم الإلكتروني من أول فصل دراسي (المستوى الأول) بطريقة التعليم الإلكتروني. أما فيما يتعلق بدلالة الفروق باختلاف العمر، فإن هناك فروقاً بين المجموعات العمرية الثلاث، وبإجراء اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق اتضح أن هناك فروقاً دالة عند ٠.٠١ بين الفئة ٢٠-٢٥ سنة، والفئة ٢٦ سنة فأكثر، لصالح الفئة ٢٦ سنة فأكثر، حيث إنها تمثل أعلى متوسط حسابي. وهذا يعطي دلالة على أن الفئة العمرية الأكبر تتفاعل مع التعليم الإلكتروني بشكل أفضل من الفئة العمرية الأصغر. وهذا ما لمسته بالمشاهدة في تجاربي الخاصة مع التعليم الإلكتروني، سواء في المملكة العربية السعودية أو في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قمت بالتدريس بطريقة التعليم

الإلكتروني بفرع الجامعة العربية المفتوحة [٢٢] بالرياض[١] وبمعهد الينويز التقني [١٥] بمدينة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية[٢]، كما كانت لي فرصة الاطلاع على تجربة التعليم الإلكتروني بالكلية التقنية بالرياض. وقد لاحظت أن أغلب طلاب التعليم الإلكتروني، هم من الفئة العمرية الأكبر، حيث إن بعضهم يعمل وبعضهم يرغب في مواصلة التعليم، والبعض الآخر يريد تعلم الجديد في مجال عمله. وأما ما وُجد من الفئة العمرية الأقل، فهو بسبب أن التعليم الإلكتروني هو الخيار الوحيد للتعليم الجامعي أمامهم.

الجدول رقم (٦). دلالة الفروق في السؤال الأول باختلاف العمر والمستوى الدراسي باستخدام اختبار f.

	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	٢	٨٦٢.٢٨	٤٣١.١٤	١٥.٣٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٣	٦٨١٥.٣٦	٢٨.٠٥		
المستوى	بين المجموعات	٢	١١٨.٦٢	٥٩.٣١	١.٩١	غير دالة
الدراسي	داخل المجموعات	٢٤٣	٧٥٤٨.٥٨	٣١.٠٦		

نتائج دلالات الفروق السابقة قد توحي بأن الطلاب يتفاعلون مع التعليم الإلكتروني كطريقة جديدة للتعلم تمكنهم من الاستفادة من التقنية الحديثة وتعطيهم الحرية في التعامل مع المنهج الدراسي، كما في جدول رقم (٧)، حيث أجاب ٦٦.٥٪ من أفراد العينة أن التعليم

---

١ عام ٢٠٠٣م.

٢ عام ١٩٩٩م حيث قام معهد الينويز التقني بتوفير برنامج ماجستير علوم الحاسب للطلاب بدولة الهند وكنت ممن شارك بتدريس بعض من تلك المواد.

الإلكتروني يساعدهم على الاستفادة من التقنية الحديثة، إضافة إلى أن هذه العبارة أعلى عبارات أداة القياس موافقة بمتوسط ٢,٤٦. كما أجاب ٥٧,٩٪ من أفراد العينة بأن التعليم الإلكتروني يعطيهم الحرية في التعامل مع المنهج الدراسي. ومع أن هذه النتيجة قد تشير إلى تفاعل الطلاب مع التعليم الإلكتروني، إلا أن إجابات الطلاب على عبارات أخرى، كما في جدول رقم (٨)، توحي بوجود بعض المشكلات التي تؤثر في تفاعل الطلاب مع التعليم الإلكتروني. حيث إن ٤٠٪ من أفراد العينة ليس لديهم رؤية واضحة حول التعليم الإلكتروني، (مع ملاحظة أن أغلب أفراد العينة –قرابة ٧٠٪ - لم يسبق لهم استخدام طريقة التعليم الإلكتروني). أيضاً فإن أغلب أفراد العينة، ٦٥,٥٪، أجابوا بأن معظم الوقت الذي يقضونه على الإنترنت لا يكون لمتابعة التعليم الإلكتروني. كذلك قرابة نصف العينة ترى أن التعليم الإلكتروني لا يساعدهم في تنظيم الجدول اليومي، ولعل من أسباب عدم قدرة الطلاب على تنظيم جدولهم اليومي وفقاً لطريقة التعليم الإلكتروني هو عدم وضوح طريقة التعليم الإلكتروني لكثير منهم. وهذه النتائج تدل على ضعف تفاعل الطلاب مع التعليم الإلكتروني وإن كان تفاعل بعضهم أفضل من بعض. ويدل أيضاً على أهمية إدراك الطلاب لطبيعة التعليم الإلكتروني مما يساعدهم على تنظيم جدولهم اليومي وكذلك استغلال وقتهم على الإنترنت بشكل أفضل لمتابعة التعليم الإلكتروني.

الجدول رقم (٧). أكثر خمس عبارات موافقة.

العبارة مرتبة من الأعلى إلى الأقل	المتوسط	نسبة الموافقين
التعليم الإلكتروني يساعدني على الاستفادة من التقنية الحديثة	٢,٤٦	٦٦,٥٪
التعليم الإلكتروني يساعدني على التعلم الذاتي	٢,٣٣	٦١,١٪
التعليم الإلكتروني يعطيني الحرية في التعامل مع المنهج الدراسي	٢,٣٠	٥٧,٩٪
التعليم الإلكتروني يوفر فرصاً تعليمية أوسع	٢,٢٤	٥٣,٤٪
ما يميز التعليم الإلكتروني عدم ارتباطي بدوام مدرسي	٢,١٧	٥٠,٦٪

جدول رقم (٨). نسبة ومتوسط المعارضين لبعض عبارات السؤال الأول في أداة القياس.

العبارة	المتوسط	نسبة المعارضين
لدي رؤية واضحة حول التعليم الإلكتروني	٢.٠٢	٤٠.٧٪
سبق لي استخدام طريقة التعليم الإلكتروني	١.٥٦	٦٩.٥٪
معظم الوقت الذي أقضية على الإنترنت يكون لمتابعة التعليم الإلكتروني	١.٥٥	٦٥.٥٪
التعليم الإلكتروني يساعدني على تنظيم جدولي اليومي	١.٨٣	٤٧.٨٪

السؤال الثاني: ما مدى إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب؟

لقد دُرست الفروق بين إجابات العينة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية والعمر والمستوى الدراسي لمعرفة وجهة نظر الطلاب في إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني. كما أجري اختبار مربع كاي على بعض العبارات، التي تقيس وجهة نظر الطلاب في مدى إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني، باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والعمر والمستوى الدراسي.

يبين جدول رقم (٩). دلالة الفروق في السؤال الثاني من أسئلة الدراسة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية. وكما يتضح من الجدول فلا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بوجهة نظرهم في إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني. وهذا تؤيده نتيجة اختبار مربع كاي، كما في جدول رقم (١١)، حيث لا يوجد فروق بين إجابات الذكور والإناث حول مناسبة التعليم الإلكتروني كطريقة للتعلم، وتميّز التعليم الإلكتروني بعدم الارتباط بدوام مدرسي، وقدرة الطلاب على التوفيق بين الدراسة والتزاماتهم الأخرى. ولكن في المقابل توجد فروق بين أفراد العينة باختلاف التخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية. وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة السؤال الأول، حيث إن

الطلاب المتخصصين في الحاسب الآلي يتجاوبون مع إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني بشكل أفضل من غيرهم، وهذا يشير إلى أن إتقان الطلاب لاستخدام الحاسوب وإلمامهم بالتقنية يساعد في إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني. كما أن غير الطلاب (الطلاب الغير متفرغين للدراسة) يتجاوبون مع إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني بشكل أفضل من الطلاب المتفرغين. وهذه النتيجة تؤيدها نتيجة اختبار مربع كاي، كما في جدول رقم (١٠)، على العبارات المتعلقة بعدم الارتباط بدوام مدرسي في التعليم الإلكتروني وإمكانية التوفيق بين الدراسة والالتزامات الأخرى، حيث إن هناك فروقا بين إجابات الطلاب (المتفرغين للدراسة) وغير الطلاب (الطلاب الغير متفرغين للدراسة). وهذا واضح بالمشاهدة حيث إن الطلاب المتفرغين يمكنهم الالتزام بالدوام المدرسي على خلاف الطلاب الغير متفرغين. كما أن الطلاب الغير متفرغين غالباً ما يكون لديهم التزامات أخرى على خلاف الطلاب المتفرغين. وهذا يرجح أن يكون الطلاب الغير متفرغين أكثر موافقة من غيرهم على أن التعليم الإلكتروني يتميز بعدم الإلزام بالدوام المدرسي وأنه يساعد على الجمع بين الدراسة والالتزامات الأخرى. أيضاً هناك فروق دالة عند ٠,٠١ بين أفراد العينة، باختلاف المؤسسة التعليمية، لصالح طلاب الجامعة العربية المفتوحة. وهذا يدل على أن تجاوب طلاب الجامعة المفتوحة في إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني أعلى من تجاوب طلاب التعليم الإلكتروني بالمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، ولعل السبب في ذلك أن الجامعة العربية المفتوحة تعتمد نظام التعليم عن بعد بشكل كامل، حيث يدرس طلابها جميع المواد بطريقة التعليم الإلكتروني، كما أن تجربتها مبنية على تجربة الجامعة المفتوحة ببريطانيا، على خلاف المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والتي تطبق نظام التعليم الإلكتروني بشكل جزئي، حيث يدرس طلابها بعض المواد بطريقة التعليم الإلكتروني، وبقية المواد تُدرس بالطريقة التقليدية، إضافة إلى أن تجربتها جديدة.

الجدول رقم (٩). دلالة الفروق في السؤال الثاني باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية باستخدام اختبار t.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٢٠١	٣٢,٥٠	٨,٣٢	٠,٢٥	غير دالة
	أنثى	٥٥	٣٢,٨٠	٧,٠٩		
التخصص	حاسب آلي	١٧٥	٣٣,٥٠	٧,٩٨	٢,١١	٠,٠٥
	آخر	٥٧	٣٠,٩٣	٧,٩٢		
الخبرة السابقة	طالب	١٨٦	٣١,٦٠	٨,٠٥	٣,٤٦	٠,٠١
	أخرى	٦٠	٣٥,٦٧	٧,٤٨		
المؤسسة التعليمية	الجامعة المفتوحة	١٠٠	٣٥,١٢	٦,٨٦	٤,٣٨	٠,٠١
	المؤسسة العامة	١٥٥	٣٠,٩٢	٨,٣٥		

الجدول رقم (١٠). مدى اختلاف استجابة العينة باختلاف الخبرة لبعض لعبارات باستخدام مربع كاي.

العبارة	الخبرة	العدد	مربع كاي	مستوى الدلالة
ما يميز التعليم الإلكتروني عدم ارتباطي بدوام مدرسي	طالب	١٨٣	١٠,٩٧	٠,٠١
	أخرى	٦٠		
التعليم الإلكتروني يساعدني على التوفيق بين الدراسة والتزاماتي الأخرى	طالب	١٨٤	١١,٤٢	٠,٠١
	أخرى	٥٧		

الجدول رقم (١١). مدى اختلاف استجابة العينة باختلاف الجنس لبعض العبارات باستخدام مربع كاي.

العبارة	الجنس	العدد	مربع كاي	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني طريقة مناسبة للتعلم	ذكر	٢٠٠	٥,٨٤	غير دالة
	أنثى	٥٤		
ما يميز التعليم الإلكتروني عدم ارتباطي بدوام مدرسي	ذكر	٢٠٠	٥,٥٢	غير دالة
	أنثى	٥٣		
التعليم الإلكتروني يساعدني على التوفيق بين الدراسة والتزاماتي الأخرى	ذكر	١٩٦	٢,٧٠	غير دالة
	أنثى	٥٥		

يحدد جدول رقم (١٢) دلالة الفروق في السؤال الثاني من أسئلة الدراسة باختلاف العمر والمستوى الدراسي. وكما يتضح من الجدول فإنه توجد فروق باختلاف العمر (ثلاث مجموعات: أقل من ٢٠ سنة، ٢٠-٢٥ سنة، ٢٦ سنة فأكثر)، وبإجراء اختبار شيفيه اتضح أن هناك فروقاً دالة عند ٠,٠١ بين الفئة ٢٠-٢٥ سنة، والفئة ٢٦ سنة فأكثر، لصالح الفئة ٢٦ سنة فأكثر(ذات المتوسط الحسابي الأعلى). وهذا يؤيد نتيجة السؤال الأول ويدل على أن الفئة العمرية الأكبر تتجاوب مع إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني بشكل أكبر من الفئات العمرية الأقل. وهذا تؤيده نتيجة اختبار مربع كاي، كما في جدول رقم (١٣)، حيث يوجد فروق في إجابات العينة باختلاف العمر لما يتعلق بمناسبة التعليم الإلكتروني كطريقة للتعلم، وبإمكانية التوفيق بين الدراسة والالتزامات الأخرى بطريقة التعليم الإلكتروني. وهذا يدل على أن نظرة الطلاب للتعليم الإلكتروني كطريقة مناسبة للتعلم وإمكانية التوفيق بين الدراسة والالتزامات الأخرى بطريقة التعليم الإلكتروني تختلف باختلاف الأعمار.

أما ما يتعلق بالمستوى الدراسي فلا توجد فروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى الدراسي في السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وهذا يعني أن نظرة الطلاب في إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي. وهذا تؤيده نتيجة اختبار مربع كاي، كما في جدول رقم (١٤)، حيث لا توجد فروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى الدراسي فيما يتعلق بإمكانية التكيّف مع التعليم الإلكتروني بسهولة.

الجدول رقم (١٢). دلالة الفروق في السؤال الثاني باختلاف العمر والمستوى الدراسي باستخدام اختبار f.

	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	٢	١٣١٣.١٦	٦٥٦.٥٨	١٠.٩٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٣	١٤٦٤٤.١٩	٦٠.٢٦		
المستوى الدراسي	بين المجموعات	٢	٢٢٥.٨٤	١١٢.٩٢	١.٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٣	١٥٦١٢.٨٧	٦٤.٢٥		

الجدول رقم (١٣). مدى اختلاف استجابة العينة باختلاف العمر لبعض العبارات باستخدام مربع كاي .

العبارة	العمر	العدد	مربع كاي	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني طريقة مناسبة للتعلم	أقل من ٢٠	٦٢	٢٠.٦١	٠.٠١
	٢٠-٢٥	١٤٤		
	٢٦ فأكثر	٣٨		
التعليم الإلكتروني يساعدني على التوفيق بين الدراسة والتزاماتي الأخرى	أقل من ٢٠	٦٢	١٩.٢٢	٠.٠١
	٢٠-٢٥	١٤٠		
	٢٦ فأكثر	٣٩		

الجدول رقم (١٤). مدى اختلاف استجابة العينة باختلاف المستوى باستخدام مربع كاي.

العبارة	المستوى	العدد	مربع كاي	مستوى الدلالة
يمكنني التكيف مع التعليم الإلكتروني بسهولة	الأول	٨٦	٥,٧٧	غير دالة
	الثاني	١٣٣		
	الثالث	٢٢		
	أوالرابع			

مما سبق يتضح أن هناك بعض العوامل التي تسهم في إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني، مثل إتقان الطلاب لاستخدام الحاسوب وإلمامهم بالتقنية، وكون الطلاب من الفئات العمرية الأكبر. أيضاً فقد أجاب ٨٠,٢٪ من أفراد العينة، كما في جدول رقم (١٥)، بعدم الموافقة بأنه لا جدوى من التعليم الإلكتروني حيث إن هذه العبارة تعد أقل عبارات أداة القياس موافقة بمتوسط ١.٣٢ (أعلى العبارات معارضة). ومع أن هذه النتيجة تعد مؤشراً على تأييد أغلب الطلاب لطريقة التعليم الإلكتروني، إلا أن نتيجة عبارات أخرى توحي بخلاف ذلك، حيث إن ٤٠,٢٪ من الطلاب يعارضون التعليم الإلكتروني كطريقة مناسبة للتعلم. كما أن ٤٥,٨٪ من الطلاب يجدون صعوبة في التكيّف مع التعليم الإلكتروني. إضافة إلى أن أكثر من نصف أفراد العينة (٥١,٢٪ و ٦٧,٦٪ و ٦٣٪) من الطلاب يرون أن تحصيلهم العلمي ومعدلاتهم بطريقة التعليم الإلكتروني ليس مماثلاً ولا بأفضل منه بطريقة التعليم التقليدي. كما أن ٥٧,٢٪ من أفراد العينة يعارضون مناسبة التعليم الإلكتروني لجميع العلوم. وهذه النتائج السلبية تجاه التعليم الإلكتروني قد تعود لكون الطلاب ليس لديهم إلمام ورؤية واضحة حول التعليم الإلكتروني، وهذا بلا شك يورث صعوبة في التكيّف مع التعليم الإلكتروني مما يؤثر في التحصيل العلمي للطلاب.

الجدول رقم (١٥). نسبة ومتوسط الغير موافقين لبعض عبارات السؤال الثاني في أداة القياس.

العبارة	المتوسط	نسبة عدم الموافقة
التعليم الإلكتروني ليس له جدوى	١.٣٢	٪٨٠.٢
تحصيلي العلمي في مواد التعليم الإلكتروني مماثل لتحصيلي العلمي في مواد التعليم التقليدي	١.٥٠	٪٦٧.٦
يمكنني الحصول بطريقة التعليم الإلكتروني على تحصيل علمي أفضل من طريقة التعليم التقليدي	١.٨٠	٪٥١.٢
في مواد التعليم الإلكتروني يمكنني الحصول على معدلات أعلى لنفس المواد في التعليم التقليدي	١.٦٢	٪٦٣
التعليم الإلكتروني طريقة مناسبة للتعلم	٢.٠٤	٪٤٠.٢
يمكنني التكيف مع التعليم الإلكتروني بسهولة	١.٩١	٪٤٥.٨
التعليم الإلكتروني مناسب لجميع العلوم	١.٧٢	٪٥٧.٢

السؤال الثالث: ما مدى قدرة الطلاب على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني؟

لمعرفة مدى قدرة الطلاب على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني، فقد أجري اختبار t لقياس الفروق بين أفراد العينة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية والعمر والمستوى الدراسي. كما أجري اختبار مربع كاي على بعض العبارات التي تقيس مدى قدرة الطلاب على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني.

الجدول رقم (١٦). دلالة الفروق في السؤال الثالث باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية باستخدام اختبار t.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٢٠١	١١.٧١	٣.١٧	٤.٧١	٠.٠١
	أنثى	٥٥	٩.٨٦	٢.٤٠		
التخصص	حاسب آلي	١٧٥	١١.٥٥	٣.٠٤	٢.٢٤	٠.٠٥
	آخر	٥٧	١٠.٥١	٣.٠٨		
الخبرة	طالب	١٨٦	١١.١٢	٣.٢٢	٢.٣٨	٠.٠٥
السابقة	أخرى	٦٠	١٢.١٢	٢.٦٧		
المؤسسة	الجامعة	١٠٠	١١.٠٣	٢.٧٩	-	غير دالة
التعليمية	العربية				١.٢١	
	المؤسسة العامة	١٥٥	١١.٤٩	٣.٣٠		

يحدد جدول رقم (١٦) دلالة الفروق في السؤال الثالث من أسئلة الدراسة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية. وكما يتضح من الجدول فإن هناك فروقاً دالة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة فيما يتعلق بقدرة الطلاب على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني. فيوجد فروق باختلاف الجنس لصالح الذكور، حيث إن نسبة الذكور الذين أجابوا بالموافقة أعلى من نسبة الإناث اللاتي أجبن بالموافقة (متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث). وهذا يعني أن تجاوب الذكور في قدرتهم على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني أعلى من تجاوب الإناث. فهل هذا يدل على ضعف قدرة الإناث على التعلم الذاتي من

خلال التعليم الإلكتروني؟. نتيجة اختبار مربع كاي على عبارة "التعليم الإلكتروني يساعدني على التعلم الذاتي"، كما في جدول رقم (١٧)، تبين أنه لا يوجد فروق دالة بين تجاوب الذكور والإناث. كما أظهرت بعض الدراسات [١] تجاوباً عالياً للطالبات مع التعلم الذاتي، مع ملاحظة أن عينة تلك الدراسة تستخدم التعليم التقليدي. أيضاً يمكن تفسير ذلك بأن جميع عينة الإناث هم من الفئة العمرية الأقل (على خلاف عينة الذكور)، وذلك لحداثة هذا النوع من التعليم في المملكة العربية السعودية، وحاجة هذه الفئة العمرية إلى مساعدة الأستاذ في التعلم أعلى من حاجة الفئة العمرية الأكبر. ولكن هذا التفسير يعارض بنتيجة اختبار t، كما في جدول رقم (١٨)، حيث أظهر عدم وجود فروق دالة بين أفراد العينة باختلاف العمر فيما يتعلق بقدرة الطلاب على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني. وهذه النتيجة تؤكد أهمية إجراء دراسة مماثلة على عينة من الطالبات ممن يستخدمن التعلم الذاتي كطريقة للتعلم، وذلك لمعرفة مدى مناسبة التعليم الإلكتروني للإناث.

وفيما يتعلق باختلاف التخصص، فإن هناك فروقاً دالة عند ٠,٠٥ بين أفراد العينة وذلك لصالح تخصص الحاسب، وهذا يدل على أن إتقان استخدام الحاسوب والإلمام بالتقنية يساعد الطالب على التعلم الذاتي بطريقة التعليم الإلكتروني. كما أن هناك فروقاً دالة عند ٠,٠٥ بين أفراد العينة باختلاف الخبرة السابقة وذلك لصالح غير الطالب. وهذا يدل على أن قدرة غير الطلاب (الطلاب الغير متفرغين) للتعلم الذاتي أكبر من غيرهم، كما أن حاجتهم للأستاذ أقل من حاجة الطلاب المتفرغين. ويؤيد هذه النتيجة اختبار مربع كاي، كما في جدول رقم (١٩)، حيث إن هناك فروقاً دالة عند ٠,٠١ باختلاف الخبرة السابقة فيما يتعلق بقدرة الطلاب على فهم المعلومة ومتابعة المنهج بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ. كما يلاحظ عدم وجود فروق بين أفراد العينة

باختلاف المؤسسة التعليمية، كما في جدول رقم (١٦)، في قدرتهم على التعلم الذاتي وحاجتهم إلى الأستاذ. ومع أن الجامعة العربية المفتوحة توفر مع كل مادة دليلاً يقسم المهام المطلوب عملها من الطالب ويوزع المنهج على الفصل الدراسي مما يساعد الطالب على مراجعة المادة، إلا أن هذا، وحسب مشاهداتي، لم يكن كافياً لإعطاء الطالب التعليمات المناسبة للتعلم الذاتي. لهذا فلابد من وضع آلية مرنة للتعلم الذاتي تعطي الطالب التعليمات المناسبة والمهارات التي يحتاجها للتعلم الذاتي لكل مادة حتى يستطيع الطالب أن يكيّف نفسه معها.

الجدول رقم (١٧). مدى اختلاف استجابة العينة باختلاف الجنس لعبارة "التعليم الإلكتروني يساعدني على التعلم الذاتي".

العبارة	الجنس	العدد	مربع كاي	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني يساعدني على التعلم الذاتي	ذكر	١٩٨	١.١٣	غير دالة
	أنثى	٥٤		

وفيما يختص بتأثير العمر والمستوى الدراسي على قدرة الطالب على التعلم الذاتي ومدى حاجته إلى الأستاذ في التعليم الالكتروني، فكما يتضح من جدول (١٨)، لا توجد فروق بين أفراد العينة باختلاف العمر والمستوى الدراسي فيما يتعلق بقدرتهم على التعلم الذاتي وحاجتهم إلى الأستاذ. وهذا يدل على أن حاجة الطلاب إلى الأستاذ لا تختلف باختلاف العمر. كما أن عدم اختلاف استجابة الطلاب لقدرتهم على التعلم الذاتي باختلاف المستوى الدراسي يدل على أنه يمكن معرفة قدرة الطلاب على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ بدراسة فصل دراسي واحد (المستوى الأول) بطريقة التعليم الإلكتروني.

الجدول رقم (١٨). دلالة الفروق في السؤال الثالث باختلاف العمر والمستوى الدراسي باستخدام اختبار f

	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	٢	٣٥.٥٤	١٧.٧٧	١.٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٣	٢٣٤٢.٧٩	٩.٦٤		
المستوى الدراسي	بين المجموعات	٢	٢٢.٤٨	١١.٢٤	١.١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٣	٢٣٥٦.٤٢	٩.٧٠		

الجدول رقم (١٩). مدى اختلاف استجابة العينة باختلاف الخبرة السابقة لبعض العبارات باستخدام مربع كاي.

العبارة	الخبرة	العدد	مربع كاي	مستوى الدلالة
يمكنني فهم المعلومة بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ	طالب	١٨٤	١١.٠١	٠.٠١
	أخرى	٦٠		
يمكنني متابعة المنهج بطريقة التعليم الإلكتروني دون الحاجة إلى مساعدة الأستاذ	طالب	١٨٣	٩.٣١	٠.٠١
	أخرى	٥٩		

دلالات الفروق السابقة تدل على أن قدرة الطلاب على التعلم الذاتي وحاجتهم إلى الأستاذ تتأثر باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة. كما أن ٦١.١٪ من أفراد العينة يرون أن التعليم الإلكتروني يساعدهم على التعلم الذاتي، كما في جدول رقم (٧)، حيث إن هذه العبارة من أكثر العبارات موافقة بمتوسط ٢.٣٣ (ثاني أكثر العبارات موافقة). وهذه النتائج قد تعطي مؤشراً على قدرة الطلاب على التعلم الذاتي بطريقة التعليم الإلكتروني، ولكن هذا المؤشر يتضاءل عند النظر في جدول رقم (٢٠)، حيث إن ٦١٪ من أفراد العينة أجابوا بأنه لا يمكنهم فهم المعلومة بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ. كما أن ٥٦٪ من عينة الدراسة ترى أنه لا يمكنها متابعة المنهج بطريقة التعليم الإلكتروني دون الحاجة إلى مساعدة الأستاذ. أيضاً يرى ٤٦٪ من العينة أن التعليم الإلكتروني لا يضعف علاقتهم بالأستاذ. وهذا يدل على أن شريحة كبيرة من أفراد العينة تحتاج الأستاذ لفهم المعلومة ولمساعدتهم على متابعة المنهج، حيث إن التعليم الإلكتروني لا يضعف من علاقتهم بالأستاذ. ولهذا فيمكن القول بأن أغلب عينة الدراسة تعتمد على الأستاذ في فهم المعلومة ومتابعة المنهج مما يقلل من قدرتهم على التعلم الذاتي.

جدول رقم (٢٠). نسبة ومتوسط الغير موافقين لبعض عبارات السؤال الثالث في أداة القياس.

العبارة	المتوسط	نسبة عدم الموافقة
يمكنني فهم المعلومة بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ	١.٦١	٦١٪
يمكنني متابعة المنهج بطريقة التعليم الإلكتروني دون الحاجة إلى مساعدة الأستاذ	١.٧٣	٥٦٪
التعليم الإلكتروني يضعف من علاقتي بالأستاذ	١.٩٤	٤٦٪
التعليم الإلكتروني يساهم بشكل كبير في جعل الحاسوب بديلاً عن الأستاذ	١.٧٨	٥٢.٨٪
التعليم الإلكتروني يساعدني على الاستقلالية	٢.٠٨	٣٦.٣٪
التعليم الإلكتروني يساعدني على التعلم الذاتي	٢.٣٣	٢٧.٨٪

السؤال الرابع: ما معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب؟

لقد أدرج عدد من الأمور التي قد تكون من عوائق التعليم الإلكتروني ضمن عبارات أداة القياس وذلك لمعرفة وجهة نظر الطلاب حول عوائق التعليم الإلكتروني. وقد استخدم اختبار t لمعرفة الفروق بين عينة الدراسة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية والعمر والمستوى الدراسي فيما يتعلق بوجهة نظر الطلاب حول تلك المعوقات.

يوضح جدول رقم (٢١) دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية فيما يتعلق بوجهة نظرهم حول معوقات التعليم الإلكتروني، حيث لا يوجد فروق باختلاف الجنس والتخصص، ولكن يوجد فروق باختلاف الخبرة السابقة لصالح غير الطالب (الطلاب الغير متفرغين). وهذا يعني أن غير الطلاب يؤيدون عوائق التعليم الإلكتروني المذكورة في أداة القياس بشكل أكبر من غيرهم. كما يوجد فروق دالة عند ٠.٠١ بين أفراد العينة باختلاف المؤسسة التعليمية وذلك لصالح طلاب الجامعة العربية المفتوحة. وعلى خلاف طلاب التعليم الإلكتروني بالمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، فإن طلاب الجامعة العربية المفتوحة يدرسون جميع المواد بطريقة التعليم الإلكتروني، وهذا يجعلهم يدركون ويواجهون معوقات التعليم الإلكتروني بشكل أكبر من غيرهم.

يوضح جدول رقم (٢٢) دلالة الفروق بين عينة الدراسة باختلاف العمر والمستوى الدراسي، حيث لا يوجد فروق باختلاف المستوى الدراسي. أما فيما يتعلق بدلالة الفروق بين عينة الدراسة باختلاف العمر، فيوجد فروق. وبإجراء اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق اتضح أن هناك فروقاً دالة عند ٠.٠١ لصالح الفئة العمرية ٢٦ سنة

فأكثر. وهذا يدل على أن الفئة العمرية الأكبر تؤيد عوائق التعليم الإلكتروني بشكل أكبر من الفئات العمرية الأقل.

الجدول رقم (٢١). دلالة الفروق في السؤال الرابع باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية باستخدام اختبار t.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٢٠١	١٣.٨٨	٣.٣٩	٠.٠٩	غير دالة
	أنثى	٥٥	١٣.٨٤	٣.٠٧		
التخصص	حاسب آلي	١٧٥	١٤.٠٤	٣.٣٨	١.٠٨	غير دالة
	آخر	٥٧	١٣.٤٩	٣.٢٦		
الخبرة السابقة	طالب	١٨٦	١٣.٤٠	٣.٢١	٤.١٩	٠.٠١
	أخرى	٦٠	١٥.٤٠	٣.٢١		
المؤسسة التعليمية	الجامعة المفتوحة	١٠٠	١٥.٠٢	٣.١٩	٤.٦١	٠.٠١
	المؤسسة العامة	١٥٥	١٣.١٤	٣.٢٠		

نتيجة الفروق بين أفراد عينة الدراسة الموضحة آنفاً، كما في جدولي (٢١) و (٢٢)، تشير فقط إلى أن غير الطلاب والفئة العمرية الأكبر وطلاب الجامعة العربية المفتوحة يؤيدون عوائق التعليم الإلكتروني بشكل أكبر من غيرهم من أفراد العينة. ولمعرفة

الجدول رقم (٢٢). دلالة الفروق في السؤال الرابع باختلاف العمر والمستوى الدراسي باستخدام اختبار f.

	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	٢	٢٩١.٤٠	١٤٥.٧٠	١٤.٧٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٣	٢٤٠٣.٤٥	٩.٨٩		
المستوى الدراسي	بين المجموعات	٢	٣.٠٣	١.٥١	٠.١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٣	٢٧١٥.٨٠	١١.١٨		

مدى موافقة أفراد العينة على عبارات أداة القياس التي تشير إلى بعض عوائق التعليم الإلكتروني ، يبين جدول رقم (٢٣) نسبة الموافقة لدى أفراد العينة على تلك العبارات، حيث إن ٤٧.٨٪ من عينة الدراسة ترى أن التكاليف المادية للاتصال بالإنترنت من عوائق التعليم الإلكتروني. كما أن ٤٤.٤٪ من عينة الدراسة يرون أن من معوقات التعليم الإلكتروني عدم وجود الأستاذ عند الحاجة إليه.

الجدول رقم (٢٣). نسبة ومتوسط الموافقين لبعض عبارات السؤال الرابع في أداة القياس.

العبارة	المتوسط	نسبة الموافقين
التكاليف المادية للاتصال بالإنترنت تعتبر معوقاً للتعليم الإلكتروني	٢.٠٨	٪٤٧.٨
التعليم الإلكتروني يقلل من إمكانية وجود الأستاذ عند الحاجة إليه	٢.٠٦	٪٤٤.٤
التعليم الإلكتروني يتطلب زيادة الوقت المخصص للمذاكرة اليومية	١.٩٩	٪٣٩.٧
التعليم الإلكتروني يقلل من متابعتي للمنهج	١.٨١	٪٣٣.٣

ولمعرفة دلالة الفروق بين أفراد العينة لجميع أسئلة الدراسة، فقد أجري اختبار t، كما في جدولي (٢٤) و (٢٥)، حيث يبين الفروق في الدرجة الكلية لجميع أسئلة الدراسة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية والعمر والمستوى الدراسي. يوضح جدول رقم (٢٤) الفروق بين أفراد العينة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية، وكما يتضح فإن هناك فروقاً دالة عند ٠.٠٠١ باختلاف التخصص لصالح تخصص الحاسب الآلي، حيث إن تجاوب طلاب الحاسب الآلي أعلى من تجاوب طلاب التخصصات الأخرى. كما أن هناك فروقاً دالة عند ٠.٠٠١ باختلاف الخبرة السابقة لصالح غير الطلاب، وفروقاً دالة عند ٠.٠١ باختلاف المؤسسة التعليمية وذلك لصالح الجامعة العربية المفتوحة. وهذا يؤيد نتائج أسئلة الدراسة السابقة حيث إن غير الطلاب (الطلاب الغير متفرغين) والمتخصصين في الحاسب الآلي وطلاب الجامعة العربية يتجاوبون مع أسئلة الدراسة بشكل أفضل من غيرهم. وحيث إن طلاب الجامعة العربية المفتوحة يدرسون بنظام أقرب إلى نظام التعليم الإلكتروني من غيرهم، فتجاوبهم مع محاور الدراسة أفضل من غيرهم.

يبين جدول رقم (٢٥) الفروق في الدرجة الكلية لأسئلة الدراسة باختلاف العمر والمستوى الدراسي بطريقة تحليل التباين الأحادي. ولتحديد دلالة الفروق أجري اختبار شيفيه حيث تبين أن هناك فروقاً دالة عند ٠.٠١ بين الفئة (٢٠ -٢٥ سنة) والفئة (٢٦ سنة فأكثر) لصالح الفئة (٢٦ سنة فأكثر)، وفروقاً بين الفئة (أقل من ٢٠ سنة) والفئة (٢٦ سنة فأكثر) لصالح الفئة (٢٦ سنة فأكثر). كما يبين الجدول الفروق في الدرجة الكلية لأسئلة الدراسة باختلاف المستوى الدراسي. وهذا يؤيد ما سبق في أسئلة الدراسة حيث إن الفئة العمرية الأكبر تتجاوب بشكل أفضل من الفئات العمرية الأصغر. وأيضاً كما تبين سابقاً عند كل سؤال من أسئلة الدراسة ، فإنه لا توجد فروق باختلاف المستوى الدراسي ،

الجدول رقم (٢٤). دلالة الفروق لجميع الأسئلة باختلاف الجنس والتخصص والخبرة السابقة والمؤسسة التعليمية باستخدام اختبار t .

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٢٠١	٦٧.١٩	١٤.٩٨	٠.٤٠	غير دالة
	أنثى	٥٥	٦٦.٣١	١٢.٩٥		
التخصص	حاسب آلي	١٧٥	٦٨.٨٠	١٤.٢٥	٢.٤٣	٠.٠٥
	آخر	٥٧	٦٣.٤٧	١٤.٧٠		
الخبرة السابقة	طالب	١٨٦	٦٤.٩٤	١٤.٣٣	٤.٢٤	٠.٠١
	أخرى	٦٠	٧٣.٨٢	١٣.٣١		
المؤسسة التعليمية	الجامعة المفتوحة	١٠٠	٧١.٦٣	١٢.٨٧	٤.٣٤	٠.٠١
	المؤسسة العامة	١٥٥	٦٤.٠٣	١٤.٨٢		

بمعنى أن تفاعل الطلاب مع التعليم الإلكتروني ووجهة نظرهم في إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني مقابل معوقاته وكذا علاقتهم بالأستاذ لم تتغير بتغير المستوى الدراسي. وهذا تؤيده نتائج اختبار مربع كاي في دراسة استجابة العينة عن عبارة "يمكنني التكيف مع التعليم الإلكتروني بسهولة" باختلاف المستوى كما في جدول رقم (١٤)، حيث لا توجد فروق مما يؤيد أن تفاعل الطلاب ونظرتهم للتعليم الإلكتروني لم تختلف باختلاف المستوى الدراسي. وهذا يدل، كما ذكرنا سابقاً، على أن دراسة الطلاب لفصل دراسي واحد بطريقة التعليم الإلكتروني كافية لمعرفة مدى إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني ومدى تفاعل الطلاب معه وكذلك علاقتهم بالأستاذ.

الجدول رقم (٢٥). دلالة الفروق في جميع الأسئلة باختلاف العمر والمستوى الدراسي باستخدام اختبار f

	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	٢	٥٣٦٦.٣١	٢٦٨٣.١٦	١٣.٨٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٣	٤٦٩٨٢.٥٠	١٩٣.٣٤		
المستوى الدراسي	بين المجموعات	٢	٦٨٥.٨٥	٣٤٢.٩٣	١.٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٣	٥١١٩٨.٢٨	٢١٠.٦٩		

التوصـــــيات

لقد درست تجربة التعليم الإلكتروني في مؤسستين تعليميتين بالمملكة العربية السعودية. وقد أخذت وجهة نظر طلاب التعليم الإلكتروني في هاتين المؤسستين، وذلك لمعرفة مدى تفاعلهم مع التعليم الإلكتروني، ومدى إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم، ومدى قدرتهم على التعلم الذاتي ومدى حاجتهم إلى الأستاذ في التعليم الإلكتروني، ومعوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم. وبناء على نتائج الدراسة، والتي قد أشير إليها كل حسب موضعه، فإن الباحث يلخص نتائج الدراسة كما يلي:

١ - نظراً لحداثة تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم الإلكتروني فإنها تحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث على مؤسسات أكثر وعينات أكبر وذلك للوصول إلى نتائج أفضل.

٢ - توعية طلاب التعليم الإلكتروني بآليته، وإعطاؤهم رؤية واضحة حول طريقة التعليم الإلكتروني، وكذلك إعطاؤهم بعض التعليمات لمتابعة الدراسة بطريقة التعليم الإلكتروني.

٣ - إيجاد آلية لإلزام الطلاب بالحضور إلكترونياً (online).

٤ - إيجاد آلية تساعد الطلاب على التواصل فيما بينهم، مما يزيد من تفاعلهم مع التعليم الإلكتروني.

٥ - تدريب الطلاب على استخدام الإنترنت والحاسب الآلي في دورة مكثفة قبل دخول برنامج الدراسة.

٦ - تقوم المؤسسة التعليمية الراغبة في تطبيق التعليم الإلكتروني بوضع برنامج تجريبي لمدة فصل دراسي واحد ثم تقوم بتقييم تلك التجربة لفهمها ومعرفة مدى نجاحها من عدمه، وذلك قبل رصد مبالغ طائلة لمشروع التعليم الإلكتروني.

٧ - دراسة مدى مناسبة التعلم الذاتي للطالبات على عينة من طالبات التعليم الإلكتروني.

٨ - تراعي المؤسسات التعليمية عند وضع آليات ونظم وبرامج التعليم الإلكتروني أن طريقة التعليم الإلكتروني تناسب الطلاب من الفئات العمرية الأكبر بشكل أكثر من الفئة العمرية الأقل. كما تراعي أن الشريحة الأكبر من طلاب التعليم الإلكتروني تكون من الطلاب العاملين أو الغير متفرغين.

٩ - تدريب الطلاب على التعلم الذاتي وأساليبه مما يعينهم على التكيّف مع التعليم الإلكتروني وذلك قبل بدء البرنامج الدراسي. ويقترح وضع برامج مقترحة ومرنة للطلاب لمتابعة المنهج وتنظيم جدولهم اليومي.

١٠ - وضع آلية برمجية (إلكترونية) تساعد الطالب على مراجعة المادة العلمية بطريقة تقلل من إلزامه بالاتصال بالإنترنت، كأن تجعل المادة متوفرة من دون اتصال (offline) ويتم الاتصال بالإنترنت لتحديث المادة العلمية فقط.

١١ - وضع آلية لحضور الأستاذ إلكترونياً (online) للتواصل مع الطلاب عند حاجتهم إليه.

١٢ - يقترح أن يكون هناك قدر من ساعات المادة يتوافق فيها اللقاء (المحاضرة) بين الطالب والأستاذ زمانا ومكانا (وجهاً لوجه)، أو أن توضع آلية لجعل اللقاء متوافقاً زمانا مع التواصل بين الطالب والأستاذ بالصوت والصورة، بحيث يتم تحديد نسبة اللقاء المباشر حسب طبيعة المادة وحاجة الطالب لتوجيه الأستاذ.

ملحق رقم ١

استبانة تقييم تجربة التعليم الإلكتروني بالمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والجامعة العربية المفتوحة بالرياض

الجنس	العمر	التخصص	المستوى الدراسي	الخبرة السابقة	المؤسسة التعليمية
❑ ذكر ❑ أنثى	❑ أقل من ٢٠ ❑ ٢٠ - ٢٥ ❑ ٢٦ فأكثر	❑ حاسب آلي ❑ آخر	❑ الأول ❑ الثاني ❑ الثالث أو الرابع	❑ طالب ❑ أخرى	❑ التعليم الفني ❑ الجامعة المفتوحة

م	السؤال	موافق	نوعا ما	غير موافق
١	لدي رؤية واضحة حول التعليم الإلكتروني			
٢	التعليم الإلكتروني طريقة مناسبة للتعلم			
٣	سبق لي استخدام طريقة التعليم الإلكتروني			
٤	التعليم الإلكتروني ليس له جدوى			
٥	يمكنني التكيف مع التعليم الإلكتروني بسهولة			
٦	يمكنني فهم المعلومة بطريقة التعليم الإلكتروني بدون مساعدة الأستاذ			
٧	يمكنني متابعة المنهج بطريقة التعليم الإلكتروني دون الحاجة إلى مساعدة الأستاذ			
٨	التعليم الإلكتروني يضعف من علاقتي بالأستاذ			
٩	التعليم الإلكتروني يساهم بشكل كبير في جعل الحاسوب بديلا عن الأستاذ			
١٠	التعليم الإلكتروني يقلل من متابعتي للمنهج			
١١	التعليم الإلكتروني يساعدني على الاستقلالية			
١٢	تحصيلي العلمي في مواد التعليم الإلكتروني مماثل لتحصيلي العلمي في مواد التعليم التقليدي			
١٣	التعليم الإلكتروني يساعدني على التعلم الذاتي			
١٤	التعليم الإلكتروني يزيد من تواصلي مع زملائي لفهم المنهج الدراسي			
١٥	ما يميز التعليم الإلكتروني عدم ارتباطي بدوام مدرسي			
١٦	التعليم الإلكتروني يعطيني الحرية في التعامل مع المنهج الدراسي			
١٧	التعليم الإلكتروني يساعدني على الاستفادة من التقنية الحديثة			
١٨	التعليم الإلكتروني يحفزني على التعليم المستمر			
١٩	التعليم الإلكتروني يساعدني على تنظيم جدولي اليومي			
٢٠	التعليم الإلكتروني يتطلب زيادة الوقت المخصص للمذاكرة اليومية			
٢١	التعليم الإلكتروني يساعدني على توفير المزيد من الوقت			

م	السؤال	موافق	نوعا ما	غير موافق
٢٢	في مواد التعليم الإلكتروني يمكنني الحصول على معدلات أعلى لنفس المواد في التعليم التقليدي			
٢٣	التعليم الإلكتروني يمنحني الفرصة لدراسة المزيد من المود الدراسية			
٢٤	الواجبات التي أكلف بها تناسب طريقة التعليم الإلكتروني			
٢٥	تقييمي من خلال التعليم الإلكتروني مناسب			
٢٦	التعليم الإلكتروني مناسب للعلوم التقنية كالحاسب والهندسة دون العلوم الإنسانية			
٢٧	التعليم الإلكتروني مناسب لجميع العلوم			
٢٨	معظم الوقت الذي أقضيه على الإنترنت يكون لمتابعة التعليم الإلكتروني			
٢٩	التعليم الإلكتروني يساعدني على التوفيق بين الدراسة والتزاماتي الأخرى			
٣٠	التكاليف المادية للاتصال بالإنترنت تعتبر معوقا للتعليم الإلكتروني			
٣١	التعليم الإلكتروني يقلل من إمكانية وجود الأستاذ عند الحاجة إليه			
٣٢	التعليم الإلكتروني يمكن أن يكون بديلاً عن التعليم التقليدي			
٣٣	يمكنني الحصول بطريقة التعليم الإلكتروني على تحصيل علمي أفضل من طريقة التعليم التقليدي			
٣٤	التعليم الإلكتروني يعد أسلوباً مساعداً للتعليم التقليدي			
٣٥	التعليم الإلكتروني يوفر فرصاً تعليمية أوسع			

المراجـــــــــع

[١] السعادات، خليل. "اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعليم الذاتي". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م١٦، ع١، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)، ٢٣٥ -٢٦٢.

[٢] الدباسي، صالح. "أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، م١٥، ع٢، (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)، ٧٧٣ - ٧٩٥.

[٣] المبيريك، هيفاء. "التعليم الإلكتروني: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح". *ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية*، جامعة الملك سعود، (١٦ - ١٤٢٣/٨/١٧هـ/ ٢٢ - ٢٠٠٢/١٠/٢٣م).

[٤] السنبل، عبدالعزيز. "التعليم عن بعد، مفهومه، أسسه، وواقعه في المجتمع العربي". *مجلة تعليم الجماهير*، ع٢٧، (١٩٨٥م).

[٥] السنبل، عبدالعزيز. *استشراف مستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

[٦] الزامل، زكريا. "التعليم عن بُعد ضرورة عصرية". *مجلة عربيوتر*، ع١٩٩، (٢٠٠١م)، ٢٦ - ٢٧.

[٧] O'Malley J. and McCraw H., "Students Perceptions of Distance Learning, Online Learning and the Traditional Classroom", *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol. II, No. IV, Winter 1999, http://www.westga.edu/~distance/jmain11.html

[٨] Perraton H., Creed C., and Robinson B.,, "Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning", UNESCO, March 2002, http://www.col.org/irfol/

[٩] "An Introduction to Open and Distance Learning", Tech. Report, October 2000, The Commonwealth of Learning, http://www.col.org/ODLIntro/introODL.htm/

[١٠] Walker M., "Australasian research on open and distance learning", International Research Foundation for Open Learning, 1997, http://www.col.org/irfol/

[١١] Creed C. and Perraton H., "Distance Education in the E-9 Countries", UNESCO, 2001, http:// www. unesco.org/education

[١٢] "Teacher Education Through Distance Education", UNESCO, October 2001, education/http://www.unesco.org/education/.

[١٣] Murphy D. and Yuen K., "Asian Research on Open and Distance Learning", 1997, http://www.col.org/irfol/

[١٤] Baumeister H., "European Research in Distance Education", 1997, http://www.col.org/irfol/

[١٥] http://www.iit-online.iit.edu/start.asp

[١٦] http://wwww.ksu.edu.sa/seminars/future-school/

[١٧] http://www.baol.co.uk/PDF/OLT/Issue%2058/wilson.pdf

[١٨] http://www.jeddahedu.gov.sa/e-learn/elearn.asp

[١٩] http://www.dl-gcc.org/

[٢٠] http://www.alrowad.edu.sa/EEducation.asp

[٢١] http://www.elearning.gotevot.edu.sa/

[٢٢] http://www.arabou.org.sa/

[٢٣] http://www.e-kaau.edu.sa/default.asp

[٢٤] http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning

Students' Perception Towards the E-Learning at The GOTEVOT and the Arab Open University in Riyadh

Zakarya A. Alzamil
Assistant Professor, Riyadh College of Technology
General Organization for Technical Education and Vocational Training, Saudi Arabia
zakarya@computer.org

Abstract. E-learning is among the most recent types of education systems that has attracted the attention of the educators in the world. E-learning programs have appeared recently in couple of higher institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. To my knowledge, no study has been conducted to evaluate these programs. The objective of this study is to understand the students' perception in the e-learning programs at the Arab Open University in Riyadh (AOU) and the General Organization for Technical Education and Vocational Training (GOTEVOT) as one of the e-learning programs in Saudi Arabia. The goals of this study were to know at what extent the students interact with the e-learning system, at what extent the e-learning can be applied in the students' perception, at what degree the students can gain a self-learning and at what level they can be independent from their instructors during the e-learning, and what are the obstacles to the successfulness of the e-learning in their perceptions. The study results have shown that, the students' interaction has suffered from the ambiguity of the e-learning system to many of them. Also, the applicability of the e-learning depends on many factors such as the students' knowledge of computers and technology, and the age of the students. The results, also, has shown that, a large fraction of the study sample need the instructor to understand the materials as well as to follow the course plan, which indicates the weakness of the students' self-learning. Finally, the study has shown that, most of the students consider the high cost of the Internet connection and the unavailability of the instructor when needed among the obstacles of the successfulness of the e-learning.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٩٩-٨١٣ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة

أحمد بن علي غنيم

أستاذ التخطيط والإدارة التعليمية المشارك، قسم التخطيط والإدارة التعليمية،

كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/١٠/٢٤هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٢/٢٧هـ)

ملخص الدراسة. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية، الكشف عن الفروق بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية تبعاً: للإعداد التربوي، والخبرة العملية، والدورات التدريبية، ونوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى المدرسي، والتعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة (المديرين، والمعلمين) لتفعيل دور المديرين للحد من الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة .

تكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ فرداً بنسبة ٢٥٪ من المجتمع الأصلي للدراسة، منهم ٧٠ مديراً ووكيلاً، و١٨٠ معلماً، استجاب منهم ٦٦ مديراً ووكيلاً بنسبة ٩٤٪ من المجتمع الأصلي، و١٤٥ معلماً بنسبة ٨١٪ من عينة الدراسة للمعلمين .استخدم المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من ٧٥ عبارة موزعة على ثمانية مجالات، أجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، واختبار الثبات . فكانت قيمة معامل ارتباط الاستبانة ٠.٨٩ عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ . وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات، والنسبة المئوية، و المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار [ت]، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها :

- يرى أفراد عينة الدراسة أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة متوسطة .
- إن هناك اتفاقاً بين المديرين والمعلمين من حيث ترتيب ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين ، حيث يرون أن أكثر أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين ممارسة هو تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين ، وأقل الأساليب ممارسة هو التحفيز ، وأن أساليب : إدارة ثقافة المدرسة ، إعادة تصميم الوظائف ، القيادة الفعالة حصلت على نفس الترتيب من حيث ممارسة المديرين لها عند كل من المديرين والمعلمين .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين لصالح المديرين .حيث يرى المديرون أنهم يمارسون الأساليب بدرجة عالية في حين يرى المعلمون أن المديرين يمارسونها بدرجة متوسطة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين تبعاً : للإعداد التربوي ، والخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية ، ونوع المبنى المدرسي ، وحجم المبنى المدرسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارسة المديرين لأسلوبي تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين ، وتحسين ظروف العمل المادية تبعاً للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية لصالح المديرين الحاصلين على دورات تدريبية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين تبعاً : للإعداد التربوي ، والخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس ، ونوع المبنى المدرسي ، وحجم المبنى المدرسي .

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقديم عدد من التوصيات ، ووضع استراتيجية مقترحة قد تفيد في تفعيل ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين ، واقتراح بعض الدراسات المستقبلية .

الإطار العام للدراسة

المقدمة

حظي موضوع الضغوط المهنية باهتمام متزايد من قبل الباحثين في مجال علم النفس الصناعي والتنظيمي ، والسلوك الإداري ، نتيجة لما للضغوط المهنية ذات المستويات العالية

من آثار سلبية على مستوى الأفراد والمنظمة . حيث أكدت الدراسات أن الأفراد الذين يتعرضون لمستويات عالية من الضغط أثناء تأدية أعمالهم يصابون بحالات من القلق والخوف والتوتر، تؤثر سلباً على حالتهم الصحية والنفسية والسلوكية، مما ينعكس بدوره على مستويات أدائهم في العمل، وفقدان مقدرتهم على الابتكار، وانخفاض إنتاجيتهم، وتركهم العمل، وارتفاع نسبة غيابهم، وكثرة الشكاوي [١ ؛ ٢ ؛ ٣].

ويختلف المعلمون في الاستجابة للضغوط المهنية، فالبعض يستطيع التكيف معها واستخدامها كأداة تحرك الدافعية لديهم نحو تأدية أعمالهم بنجاح، في حين لا يستطيع البعض التكيف مع الضغوط المهنية [٤ ، ص٢٦].

وتتعدد مصادر الضغوط المهنية، فمنها ما يتعلق بالخصائص والسياسات التنظيمية ومتطلبات الوظيفة وخصائص الدور . ونتيجة لذلك يعتبر مدير المدرسة من أهم العناصر الفاعلة في المدرسة كمصدر للضغوط المهنية أو الحد منها ؛ لأنه المسؤول عن قيادة جميع الجهود والقوى التي يجابهها في إطار عمله [٥ ، ص٥٦]. لذلك تعد إدارة الضغوط المهنية إحدى المسؤوليات الملقاة على عاتق المدير، إذ عليه أن يتعرف على المصادر المختلفة وآثارها على المعلمين، وأن يضع الأساليب لإدارتها بكفاءة . و انطلاقاً من ذلك جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة من أجل وضع استراتيجية مقترحة لمواجهة المديرين للضغوط المهنية التي تواجه المعلمين للحد منها .

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال :

- أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة - أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين
- لأن استخدام المديرين لأساليب فعالة لإدارة الضغوط المهنية له دور فاعل في الحد

منها، في حين تجاهلها وسوء إدارتها يترتب عليه آثار سلبية على مستوى المدرسة تتمثل في انخفاض الإنتاجية، وارتفاع التكاليف، وعلى مستوى المعلمين تتمثل في الآثار الصحية، والنفسية والسلوكية السلبية .

- إن المكتبة العربية تعاني من قلة توافر الدراسات وندرتها في مجال أساليب إدارة الضغوط المهنية حسبما قام به الباحث من استقصاء للمعلومات بواسطة مراكز المعلومات والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت). لذلك قد تثري الدراسة الحالية المكتبة العربية.

- يمكن الإفادة من نتائج الدراسة الحالية و توصياتها، والاستراتيجية المقترحة والاسترشاد بها في الحد من الضغوط المهنية التي قد يتعرض لها المعلمون، فالدراسة الحالية قد تفيد عدداً من المسؤولين عن التربية والتعليم الذين يؤثرون في العملية التعليمية، منهم:

- المشرفون الإداريون: قد تفيد في إعطاء المشرفين مؤشرات حقيقية لواقع إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وأساليب إدارتها بشكل فعال، من أجل توجيه المديرين لأفضل الطرق في مواجهة الضغوط المهنية للمعلمين .

- المديرون: قد تسهم الدراسة الحالية في تحسين ممارسات المديرين لإدارة الضغوط المهنية للمعلمين من خلال اطلاعهم على بعض أساليب إدارتها من أجل ممارستها للحد من الضغوط .

- المعلمون: قد تفيد الدراسة الحالية في مساعدة المعلمين على التغلب على الضغوط المهنية التي تواجههم والحد منها.

- تقديم توصيات واستراتيجية مقترحة لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بفعالية للحد منها .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد العمل مصدراً رئيساً للضغوط، ومهنة التدريس من المهن التي تتطلب أن يكون من يعمل بها لديه القدرة على التكيف مع مسؤولياتها،والتوافق مع محيط البيئة المدرسية بجميع مكوناتها؛ لأنه السبيل لرفع مستوى إنتاجية المعلمين . وقد أكدت الدراسات أن المعلمين يعانون من الضغوط المهنية بدرجة عالية، وأن من المصادر الضاغطة على المعلمين: نقص الإمكانات، وزيادة أعباء العمل [٦]، وضعف العلاقة مع الزملاء والإدارة المدرسية، وضعف المشاركة، والإجراءات والسياسات غير المرنة في المدرسة [٧]، وضعف التعامل بشكل فعال مع الطلاب، والافتقار للأمن الوظيفي [٨] كما بينت الدراسات أن تعرض المعلمين للضغوط المهنية يتسبب في شعورهم بالقلق، وتثبيط العزم [٩]، وحدة الطبع، والكآبة، وعدم القدرة على التركيز، والانسحاب، وعدم الثقة بالنفس، واللامبالاة [٧] كما يؤدي إلى الإصابة بأمراض القلب، والتهاب المفاصل، وعدم الاتزان الانفعالي [٣].

لذلك أصبحت الحاجة ملحة لتبني مديري المدارس لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بفاعلية من أجل الحد منها . لذلك تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية .

١ - ما مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية حسب آراء أفراد عينة الدراسة ؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً: للإعداد التربوي، الخبرة العملية والدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً: للإعداد التربوي، الخبرة العملية و الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي؟

٥ – ما مقترحات أفراد عينة الدراسة (المديرين والمعلمين) لتفعيل دور المديرين للحد من الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ - التعرف على مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية حسب آراء أفراد عينة الدراسة.

٢ - التعرف على الفروق بين كل من آراء المديرين وآراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

٣ - الكشف عن الفروق بين آراء المديرين وآراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً: للإعداد التربوي، الخبرة العملية، و الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي.

٤ - تقديم توصيات واستراتيجية مقترحة لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بفعالية للحد منها .

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وهي: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية .

-الحدود البشرية: شملت الدراسة عينة ممثلة من المديرين والوكلاء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة .

-الحدود المكانية: أجريت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة .

-الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٣هـ .

مصطلحات الدراسة

تم وضع مصطلحات إجرائية للدراسة على النحو التالي:

الضغط: حالة يتفاعل فيها عامل أو مجموعة من العوامل في البيئة المدرسية لتوجد خللاً في توازن المعلمين النفسي والجسدي والسلوكي.

مفهوم الضغوط المهنية : تأثير داخلي ينجم عن تفاعل بين مصادر ضاغطة في بيئة العمل المدرسي تؤدي إلى حالة من عدم التوازن النفسي والجسمي والسلوكي للمعلمين، يظهر في صورة آثار صحية، ونفسية، وسلوكية، قد تؤدي إلى عدم قدرة المعلمين على الوفاء بمتطلبات العمل على نحو أفضل .

أساليب إدارة الضغوط المهنية: الطرق التي يستخدمها المديرون للتعامل _ السيطرة _ مع الضغوط المهنية للمعلمين من خلال المواءمة بين أهداف وسياسات وإجراءات العمل، وقواعد السلوك السارية في المدرسة، ومتطلبات وقدرات المعلمين، ومعالجة محتوى ومهام الوظيفة والعلاقات بين المعلمين، وأداء العمل، ونتائج الأداء والتغذية الراجعة، واستخدام أسلوب القيادة القائم على التأثير في المعلمين من خلال القبول والدعم والثقة، ووضع نظام تحفيز فعال لتقدير جهود المعلمين وتشجيعهم على الابتكار والإبداع، ومواجهة الخلافات بين المعلمين باستخدام أسلوب التكامل في حل الخلافات، وتطوير أداء المعلمين بشكل مستمر لمساعدتهم على التكيف مع ما يستجد، وتقويم أداء المعلمين وفق مقاييس ومعايير سليمة،وتوفير ظروف العمل المادية الملائمة لتأدية العمل بكفاءة عالية، و إيجاد حالة من التوازن بين متطلبات العمل وقدرات المعلمين من أجل الحد من الضغوط المهنية.

الإطار النظري للدراسة

تناول هذا الجزء الخلفية النظرية لموضوع أساليب إدارة الضغوط المهنية، وهي:نشأة الاهتمام بدراسة موضوع الضغوط و نظرياته، و المفاهيم: مفهوم الضغط، مفهوم الضغوط

المهنية، أساليب إدارة الضغوط المهنية، ومصادر الضغوط المهنية، ونتائج (آثار) الضغوط المهنية، وأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين (مجالات الدراسة الحالية) .

أولاً: نشأة الاهتمام بدراسة موضوع الضغوط

إن ضغوط العمل قضية لازمت الإنسان منذ وجوده على الأرض، فقد وجد الإنسان ليعمل وكان هذا العمل ولا يزال مصدراً للشقاء، قال تعالى ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ فِى كَبَدٍ ﴿٤﴾ ﴾ (البلد، الآية: ٤). حيث ترتب على العمل وما يصاحبه من شقاء مواجهة الإنسان للعديد من المخاطر والتحديات، استطاع أن يتكيف مع بعضها، في حين كان البعض الآخر قاسياً وشديداً تسبب في عنائه [١٠ ، ص ١٣].

وعلى الرغم من أن ظاهرة الضغوط قديمة قدم الإنسان نفسه إلا أن الاهتمام بها كموضوع للدراسة يُعد حديثاً نسبياً، وقد بدأ الاهتمام بدراسة ظاهرة الضغوط في مجال الطب ثم انتقاله إلى المجالات الأخرى كعلم النفس الصناعي والتنظيمي والسلوك الإداري ويعتبر كانون (Cannon) (١٩٣٢) أول باحث يهتم بدراسة الضغوط ،من خلال دراسته عن الضغوط بمعرفة مدى تأثير البرودة، ونقص الأكسجين وغيرها، على الإنسان حيث توصل من خلال دراسته إلى أنه يمكن للإنسان تحمل الضغوط الناجمة من هذه المصادر عندما تكون خفيفة ومعتدلة، في حين عندما تكون مستديمة أو طويلة الأجل فإنها تترك آثاراً قاسية على الإنسان تؤدي في النهاية إلى اضطراب النظام البيولوجي له .وقد تم تطوير عمل كانون (Cannon) من قبل سيلي (Selye) الذي تركز عمله في البداية حول تحديد المصطلحات الفسيولوجية المرتبطة بردود أفعال الجسم تجاه الضغوط، حيث اكتشف أن الغدد التي تفرز مادة الأدرينالين هي المستجيب الأول للضغوط، كما اكتشف من خلال دراساته المتواصلة إلى أن هناك استجابة متسلسلة للضغوط من الممكن معرفتها

مسبقاً وأسماها الأعراض العامة للتكيف . وتمثل هذه الاستجابة رد فعل الإنسان تجاه الضغوط . وقد كان لنتائج دراسات سيلي (Selye) تأثير على مجريات الاهتمام بدراسة موضوع الضغوط عامة والضغوط المهنية خاصة [١٠ ، ص٤٣] وقد بدأ الاهتمام بدراسة ضغوط العمل في دراسات كوبر وزملائه كارترايت و كوبر (Crewright & Cooper) ودراسات تيري ونيومان (Terry & Newman) الذين قاموا بتصنيف الضغوط المهنية إلى خمس فئات هي: ثقافة المدرسة، مطالب المهنة، مطالب المهام، العلاقة مع الزملاء والإدارة المدرسية، ظروف العمل المادية [١١ ، ص١٤ ؛ ١٢ ، ص٦٥٥] .

ثانياً:النماذج النظرية لدراسة الضغوط

تعددت النماذج النظرية لدراسة الضغوط على النحو التالي [١٠ ، ص ص٥٦ - ٦٠ ؛ ١٣ ، ص ص ٣٥ - ٣٦]:

- نموذج التوافق بين الفرد والبيئة لفرنش وروجرز وكوب (French & Rogergs, and Cobb) ١٩٧٤

يركز هذا النموذج على العلاقة بين إدراك الفرد لعمله وقدراته الشخصية وعلاقة ذلك بالضغط . ووفقاً لهذا النموذج هناك نوعان من التوافق بين الفرد وبيئته وهما: التوافق بين احتياجات وأهداف ودوافع الفرد والمزايا التي تحققها الوظيفة كالشعور بالإنجاز وتحمل المسؤولية . والتوافق بين مطالب العمل وقدرات ومطالب العاملين .

- نموذج الضغوط المهنية لماكجرات (McGrath) ١٩٧٦

يركز هذا النموذج على أن الفرد يتعرض للضغوط بناء على تقويمه للمواقف البيئية والاستجابة لها طواعية بدلاً من كونها تمثل اتجاهاً أو مجموعة من الاستجابات العضوية والسلوكية والنفسية .

– النموذج الاجتماعي البيئي لكاتز وكان (Katz & Kahn) ١٩٧٨

يركز هذا النموذج على فهم عمليات ضغوط العمل من خلال التركيز على تأثير البيئة كمصدر للضغوط، وعلى إدراك الفرد لهذه البيئة، مما يؤثر بدوره على استجابته ومن ثم صحته .

– نموذج عدم التأكد لبير وباجات (Beer & Bhagat) ١٩٨٥

يرى أصحاب هذا النموذج أن الضغوط تحدث في مجملها نتيجة لوجود حالة عدم التأكد لدى الفرد أو داخل المنظمة أو خارج بيئة العمل والذي يرتبط بدرجة قدرة الفرد أو المنظمة على تحقيق أهدافها، فالضغوط تحدث لدى الأفراد نتيجة أن الظروف التي يتطلب فيها أن يقوم الموظف بعمل ما أو الاستجابة للقيام بتصرف كرد فعل على حدث معين يكون غير متأكد من النتائج التي تترتب على التصرف، وعلى مستوى المنظمة فإن حالة عدم التأكد تنتج من قدرة المنظمة على معرفة المستقبل وتوحيد جهود العاملين على هذا الأساس .

ثالثاً : المفاهيم

قبل تناول أساليب إدارة الضغوط المهنية ينبغي النظر لبعض المفاهيم، ومحاولة الاتفاق عليها لتكون الأساس في طرح أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين .

١– مفهوم الضغط

على الرغم من كثرة تداول مصطلح الضغط في الحياة العامة وفي مجال العمل، إلا أنه تعددت وتباينت مفاهيم الضغط نتيجة تعدد النماذج النظرية لدراسة الضغوط، ولأنه محط اهتمام الباحثين والكتاب في مجالات مختلفة كالطب، والهندسة، وعلم النفس، والاجتماع، والسلوك الإداري، مما أدى إلى تعدد المداخل التي يتم منها تعريفه واستخدامه ودراسته، إلا أنه يمكن حصر المفاهيم المختلفة للضغط في ثلاثة مداخل تعكس إلى حد كبير مفاهيم الضغط من قبل الكتاب والباحثين:

أ) **المدخل المبني على تعريف الضغط على أساس المثير الخـــارجي:** تناول هذا المدخل مفهوم الضغط باعتباره أحد المثيرات الخارجية التي تتواجد في البيئة وتؤثر سلبًا على الوظائف النفسية والعضوية للأفراد، ويتفق هذا المدخل مع تعريف كان (Kann) [١٤ ، ص١٨] للضغط : بأنه ظرف خارجي ينتج عنه اضطراب جسماني، و نفسي، وسلوكي لأفراد المنظمة .

وتعريف ميشنباوم (Meichenbaum) [١٥ ، ص٧] للضغط : بأنه قوة خارجية تؤثر على الفرد وينتج عنها شد عصبي .

إلاّ أن هذا المدخل في تحديد مفهوم الضغط على أنه مثير ليس سليمًا على وجه الإطلاق ؛ لأن الضغط حالة تنشأ داخل الفرد، لذلك يمكن أن يُطلق على هذه المثيرات بأنها مسببات للضغط [١٦ ، ص٨] .

كما أن هذا المدخل في تحديد مفهوم الضغط غير قادر على توضيح كيف أن الأفراد الذين يتعرضون لنفس المواقف الضاغطة من الممكن أن يظهروا مستويات مختلفة من الضغط، بل إن بعض الأفراد يكون تأثيره محدوداً بالمثير الذي أحدث الضغط لدى غيره، فالخصائص الشخصية للأفراد لها دور أساس في تفسير ذلك ؛ لأن لكل فرد ثقافته وقيمه وإدراكاته الخاصة به .

ب) **المدخل المبني على تعريف الضغط على أســاس الاســتجابة:** تناول هذا المدخل الضغط استنادًا إلى نتائجه التي تتمثل في الاستجابة التي يتخذها الفرد نحو المثير (مسببات الضغط) والتي تظهر على شكل اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية، ويتفق هذا المدخل مع تعريف سلي (Selye) [١٧ ، ص٢٧] للضغط : بأنه استجابة الجسم غير المحددة نحو أي مطلب يفرض عليه .

ويرى سيلي(Selye) أن الاستجابة للضغط تمر بثلاث مراحل [١٧ ، ص٢٧] هي :

- مرحلة الإنذار أو التحذير: يؤدي حدوث الضغط في هذه المرحلة إلى حث آليات التكيف في جسم الإنسان للمساعدة على الاستجابة الدفاعية في مواجهة الضغط .

- مرحلة المقاومة: يصل الفرد في هذه المرحلة إلى أقصى قدراته على التكيف وفي الأحوال المثلى يعود إلى التوازن، وباستمرار الضغط ينتقل إلى المرحلة التالية .

- مرحلة الإجهاد أو الإنهاك: يحصل في هذه المرحلة استنزاف قوي لآليات التكيف في جسم الإنسان وتصبح غير قادرة على المقاومة، وبذلك ينتج الإنهاك الذي يؤدي إلى الأمراض .

وتعريف جرينبرج (Gerenberg) [١٨ ، ص١١] للضغط : بأنه رد فعل فسيولوجي وسيكولوجي وعقلي ناتج عن استجابة الأفراد للتوترات النفسية و الصراعات والأحداث الضاغطة .

جـ) المدخل المبني على تعريف الضغط على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة: تناول هذا المدخل مفهوم الضغط على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة (الفرد، البيئة) والعوامل الوسيطة، فاستجابة الأفراد تختلف باختلاف خصائصهم، وأنماط شخصياتهم والخلفية الثقافية، والدعم الاجتماعي، ووفقًا لهذا المدخل يشير تعريف الضغط : بأنه تأثير داخلي يوجد حالة من عدم التوازن النفسي والجسمي داخل الفرد، وينجم عن عوامل من البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد ذاته [١٩ ، ص ص١٤٤ - ١٤٥] .ومضمون هذا التعريف يشير إلى أن هناك ثلاثة مكونات للضغط هي : المثير (المسببات)، والاستجابة، والتفاعل بين المثير والاستجابة .

والدراسة الحالية تتبنى هذا المدخل في تعريف الضغط، وتعرف الضغط بأنه: حالة يتفاعل فيها عامل أو مجموعة من العوامل في البيئة المدرسية لتوجد خللاً في توازن المعلمين النفسي والجسدي والسلوكي.

٢ – مفهوم الضغوط المهنية

عرفت الضغوط المهنية بأنها: حالة تنشأ عن التفاعل بين الأفراد وأعمالهم وتتسم بإحداث تغيرات داخلهم وتدفعهم إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي [٢٠، ص١].

و عرفت بأنها: تأثير داخلي لدى الفرد ينجم عن التفاعل بين قوى ضاغطة، ومكونات شخصية قد يؤدي إلى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية لديه، تدفعه إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي، أو تؤدي إلى حفزه لتحسين الأداء [١، ص٤].

وعرفت بأنها: المصادر التي توجد في مجال العمل، وتفرض حملاً زائدًا على العاملين يترتب عليها درجة من التوتر والضيق يسعى الفرد إلى تحسينها أو التقليل منها [٢١، ص٧٢].

ومن خلال ذلك الاستعراض لمفاهيم الضغوط المهنية يمكن التوصل إلى استخلاص مفهوم إجرائي يتفق وطبيعة الدراسة الحالية على النحو التالي: تأثير داخلي ينجم عن تفاعل بين مصادر ضاغطة في بيئة العمل المدرسي تؤدي إلى حالة من عدم التوازن النفسي والجسمي والسلوكي للمعلمين، يظهر في صورة آثار صحية، ونفسية، وسلوكية، قد تؤدي إلى عدم قدرة المعلمين على الوفاء بمتطلبات العمل على نحو أفضل.

٣ – مفهوم أساليب إدارة الضغوط المهنية

يقصد بها: الطرق التي يستخدمها المديرون لإيجاد قدر من التوازن بين متطلبات العمل وقدرات الأفراد [٢٢، ص١٩٨].

ويمكن وضع مفهوم إجرائي لأساليب إدارة الضغوط المهنية يتفق وطبيعة الدراسة الحالية على النحو التالي: الطرق التي يستخدمها المديرون للتعامل _ السيطرة _ مع الضغوط المهنية للمعلمين من خلال المواءمة بين أهداف وسياسات وإجراءات العمل، وقواعد السلوك السارية في المدرسة، ومتطلبات وقدرات المعلمين، ومعالجة محتوى ومهام

الوظيفة والعلاقات بين المعلمين، وأداء العمل، ونتائج الأداء والتغذية الراجعة، واستخدام أسلوب القيادة القائم على التأثير في المعلمين من خلال القبول والدعم والثقة، ووضع نظام تحفيز فعال لتقدير جهود المعلمين وتشجيعهم على الابتكار والابداع، ومواجهة الخلافات بين المعلمين باستخدام أسلوب التكامل في حل الخلافات، وتطوير أداء المعلمين بشكل مستمر لمساعدتهم على التكيف مع ما يستجد، وتقويم أداء المعلمين وفق مقاييس ومعايير سليمة، وتوفير ظروف العمل المادية الملائمة لتأدية العمل بكفاءة عالية، و إيجاد حالة من التوازن بين متطلبات العمل وقدرات المعلمين من أجل الحد من الضغوط المهنية .

رابعاً: مصادر الضغوط المهنية للمعلمين

تتطلب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بأسلوب فعال للحد منها، معرفة المصادر التي قد تتسبب في الضغوط المهنية، والتي تتفاعل مع التكوين الشخصي، والخصائص التي يتمتع بها المعلمون، وقدراتهم ومهاراتهم، والدوافع التي تحركهم، وأنماط السلوك التي يمارسونها والتي قد تؤدي إلى ظهور الضغط من عدمه [١٦ ، ص٥٤].

وتختلف مصادر الضغوط المهنية باختلاف المداخل النظرية لدراسة الضغط، والدراسة الحالية اعتمدت على تعريف مفهوم الضغط على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة (البيئة ، الفرد) .

وبناء على ذلك يمكن تصنيف مصادر الضغوط المهنية للمعلمين وفقًا لنموذج كان (Kann) [١٤ ، ص٣١٢]، ونموذج تيري ونيومان (Terry & Newman) [١٢ ، ص٦٥٥]، ونموذج كارترايت و كوبر (Crewright & Cooper) [١١ ، ص١٤] إلى خمس فئات هي:

ثقافة المدرسة، مطالب المهنة، مطالب المهام، العلاقة مع الزملاء والإدارة المدرسية، ظروف العمل المادية على النحو التالي:

١ - الضغوط المرتبطة بثقافة المدرسة

يقصد بثقافة المدرسة الأهداف والسياسات والإجراءات التي تتخذها المدرسة في تأدية العمل، والقيم التي تنشرها بين المعلمين والتي تحدد ما هو مقبول وغير مقبول من سلوكيات، والخدمات التي تؤديها المدرسة، والمناخ التنظيمي السائد [٢٣، ص٢١]. حيث يشكل تعارض أهداف المدرسة مع أهداف المعلمين مصدرًا للضغط، كما أن السياسات والإجراءات الإدارية القائمة على الرقابة الصارمة، وعدم العدالة في نظام الترقيات والحوافز، وعدم المشاركة في الرأي تمثل مصدرًا من مصادر الضغوط المهنية، كذلك قواعد السلوك السارية التي تقوم على عدم العدالة، ولا تراعي حقوق المعلمين بما يتناسب مع احتياجاتهم وطموحاتهم، وتحقيق مبدأ العدالة في التعامل معهم.

٢ - الضغوط المرتبطة بمطالب المهنة

ترتبط هذه الضغوط بطبيعة المهنة التي يشغلها المعلمون، والواجبات والأعباء التي تتكون منها، والمسؤوليات، والصلاحيات التي توجد بها، وموقع المهنة في الهيكل التنظيمي، ودرجة أهميتها [٢٤، ص١٩] .وينتج عن مطالب المهنة عدة ضغوط تتعلق بما يلي [٢٣، ص ص١٩ - ٢٠]:

- **عبء الدور**: ويقصد بالدور مجموعة من التوقعات التي يتوقعها المستفيدون الداخليون (الطلاب، الزملاء، الإدارة المدرسية) والخارجيون (أولياء الأمور، المجتمع، ومواقع العمل) من المعلمين، ودور المعلم عند القيام بعمل معين قد يكون صعبًا أو سهلاً، وكثيراً أو ضئيلاً، إضافة إلى أن المعلم يتعامل مع عدد كبير من المستفيدين

وذلك يمثل ضغطًا على المعلم ناتجاً عن التوتر والخوف من عدم القيام بأداء الدور المتوقع منه، أو الإحساس بضآلة الدور الذي يؤديه وعدم أهميته .

– **صراع الدور**: يقصد به تعرض المعلمين لمجموعات متعارضة من توقعات الدور في آن واحد، والامتثال لأحدهما يجعل من الصعب الامتثال للأخرى، ويتخذ الصراع أشكالاً متعددة، منها: الصراع مع المستفيدين، ويحدث عندما تتعارض توقعات المعلمين مع توقعات المستفيدين الداخليين والخارجيين من العملية التعليمية، وصراع تعدد الأدوار الذي ينشأ بين المعلمين نظرًا لقيامهم بأدوار مختلفة ومتعددة خلال حياتهم، وصراع الدور الشخصي الذي يحدث عندما تتعارض قيم وأهداف المعلم مع قيم وأهداف المستفيدين، وصراع الإفراط في الدور الذي يحدث عندما يكون المعلم معرضًا لتوقعات من جهات متعددة لا يستطيع الاستجابة لها.

– **غموض الدور**: ينشأ عندما لا تتوافر المعلومات الواضحة والملائمة للمعلمين عن الدور الذي يقومون بتأديته أو نتائج قيامهم به، الأمر الذي يحدث إحساساً لدى المعلم بأنه مقدم على مجهول لا يعرف نتائجه فيصاب بتوتر وقلق .

٣ – الضغوط المرتبطة بالمهام

وتنتج هذه الضغوط عن طريق [١ ، ص٨٠] .

– عبء العمل الزائد: فإسناد أعمال كثيرة للمعلمين لإنجازها في فترة زمنية محددة يمثل مصدرًا للضغط على المعلمين، لما يترتب عليها من تأثير على المستوى الصحي لقضاء ساعات عمل متواصلة دون أخذ راحة، وكثرة الأخطاء لضيق الوقت، وعدم مقدرة المعلمين على إظهار كفاءتهم في تأدية الأعمال المناطة بهم .

– عبء العمل الناقص: يمثل عدم إسناد أعمال للمعلمين مصدرًا للضغط ؛ لأنه يشعرهم بعدم أهميتهم في العمل، كما يقلل من حماسهم للعمل، وانتمائهم للمدرسة.

- نقص المعارف والمهارات اللازمة لأداء المهمة .
- درجة صعوبة وسهولة المهام المسندة للمعلمين .

٤ – الضغوط المرتبطة بالعلاقة مع الزملاء والإدارة المدرسية

تعد المدرسة نظامًا اجتماعياً بالغ التعقيد والتنوع بسبب التفاعل بين الأعضاء العاملين بالمدرسة، وهذه التفاعلات قد تكون ذات طبيعة تكاملية أو تنافسية غير متوازنة، تكون مصدرًا للضغط، نظرًا لوجود بعض المعلمين الذين يتميزون بخصائص شخصية، مثل العدائية، والمشاغبة، وتفشي الخلافات، وعدم قدرة المديرين على مواجهة الصراعات، وتفكك العلاقات، واختلاف المعايير والقيم والأهداف بين المعلمين وبينهم وبين الإدارة المدرسية، وعدم إحساس المعلمين بالقبول والدعم والثقة من قبل المديرين [٢٥، ص٣٩؛ ٢٦، ص٥٥].

٥ – الضغوط المرتبطة بظروف العمل المادية

تتعدد مصادر الضغوط في بيئة العمل المادية التي يتعرض لها المعلمون أثناء تأدية واجباتهم، فالضوضاء تعد مصدرًا مهمًا من مصادر الضغوط المهنية للمعلمين لما تتركه من آثار نفسية وعضوية، كما يمثل ارتفاع وانخفاض مستوى درجة الضوء في بيئة التعلم مصدراً للضغط لما يخلف من الآلام، مثل: الصداع، وحساسية العيون، والجيوب الأنفية [٢٧، ص٢١٢]، ويؤدي تعرض المعلمين لدرجة حرارة عالية أو منخفضة إلى إصابتهم بالأمراض، ويؤثر على مستوى تركيزهم، ويقلل من قدرتهم على أداء أعمالهم بجودة عالية، كما قد تكون غرف المعلمين ومكاتبهم مصدرًا للضغط إذا لم تتوافر فيها الخصوصية، والعامل الصحي من حيث النظافة، وطريقة تصميم المكاتب، كما يمثل عدم توافر وسائل الأمن والسلامة والمحافظة على بيئة المدرسة من التلوث مصدرًا للضغط للمعلمين؛ لأنه يؤدي إلى إحساسهم بالخطورة على أنفسهم مما ينشأ عنه القلق والتوتر [٢٣، ص٢١]

خامساً: نتائج (آثار) الضغوط المهنية

تختلف القدرة على تحمل الضغوط من فرد لآخر تبعًا لاختلاف التكوين والخصائص الشخصية، إلاّ أن النتائج السلبية للضغوط المهنية تظهر على مستوى المدرسة، والمعلمين عندما تكون مستويات الضغوط عالية و لا يستطيعون احتمالها أو الاستجابة لها بطريقة إيجابية .

وتظهر آثار الضغوط المهنية بعدة صور، منها [٢٨، ص١٧ ؛ ٢٩، ص ص٣١ – ٣٣ ؛ ٣٠، ص ص١٢٧ – ١٢٨]:

- نتائج (آثار) صحية (فسيولوجية): كثير من الأمراض ترتبط أساسًا بالضغط ومن بين هذه الأمراض: الأزمات القلبية، وزيادة السكر، وارتفاع ضغط الدم، والصداع النصفي، والقرحة، وسوء الهضم، واضطراب الجهاز الهضمي، وآلام الظهر، والتهاب المفاصل .

- نتائج (آثار)نفسية: تتمثل في الإحباط، والقلق، والاكتئاب، والتوتر والانفعال، والشعور بالملل، وضعف القدرة على التركيز، والنسيان، والعزلة، والعدوانية .

- نتائج (آثار)سلوكية: تتمثل في الغياب، والتأخر عن العمل، والإفراط في النوم، والأكل، وفقدان الشهية، وترك العمل .

- نتائج (آثار) تنظيمية: تتمثل في زيادة التكاليف، وتدني مستوى الانتاج، وارتفاع الشكاوى، وانخفاض الروح المعنوية، وسوء الاتصالات، وسوء العلاقات في العمل، وضعف الولاء للمنظمة .

سادساً: أساليب إدارة الضغوط المهنية

إن المعلمين لا يستطيعون التخلص من كل المصادر التي قد تتسبب في الضغوط المهنية في بيئة المدرسة؛ لذلك ينبغي على المديرين أن يبذلوا جهوداً لمواجهة – السيطرة

- المصادر التي قد تتسبب في الضغوط المهنية للمعلمين من أجل الحد منها، والتخفيف من آثارها السلبية على المعلمين والمدرسة لسببين هما [٣١، ص٢١٣]:

- أن المدرسة مسؤولة جزئيًا عما يحدث للمعلمين من ضغوط؛ وذلك بسبب طبيعة بناء المدرسة، والسياسات والإجراءات التي تتبعها في إدارة المعلمين.

- المدرسة تدرك أنه كلما كانت درجة الضغوط التي يتعرض لها المعلمون معقولة ودافعة أدى ذلك إلى زيادة إنتاجية المعلمين.

وتختلف أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين باختلاف مصادر الضغط والنتائج المترتبة عليها، منها الأساليب الشخصية التي توجه الأوضاع النفسية والصحية للأفراد، والأساليب التنظيمية الخاصة بالمنظمة والتي تهدف إلى الإفادة من ضغوط العمل وتسخر ذلك لمصلحة المعلمين والمدرسة معًا، وبما أن الدراسة الحالية تركز على البعد التنظيمي فإن الأساليب التنظيمية التي يمارسها المدير والتي تسعى إلى الحد من الضغوط المهنية للمعلمين تتمثل فيما يلي:

١ - إدارة ثقافة المدرسة

تعني العمل والمواءمة بين أهداف وسياسات وإجراءات العمل، والقيم السائدة، وقواعد السلوك السارية ومطالب وقدرات المعلمين، للحد من الضغوط المهنية للمعلمين [٣٢، ص٧٦] .وتتحدد الثقافة السائدة في المدرسة بمجموعة من العوامل: المناخ العام (محيط أداء العمل)والعلاقة بين الزملاء، والقيم السائدة (رسالة المدرسة، وكيفية عرضها) ونمط القيادة، والمشاركة [٣٢، ص٧٩]. والثقافة السائدة في المدرسة قد تكون مصدرًا للضغوط أو الارتياح، ولكي يجعل المدير من الثقافة السائدة في المدرسة مصدراً للارتياح عليه أن يطلع المعلمين على الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، والأنشطة والقوانين والأنظمة التي تحكم سير العمل، والأدوار المتوقعة منهم، وكيفية تأدية كل

دور، والمشكلات التي يمكن أن تواجههم، وقواعد وإجراءات السلوك السارية في المدرسة، ونظام الاتصال، وتوضيح نظام العقوبات للمعلمين [٣٣، ص١٢١].

٢ - إعادة تصميم الوظائف

ويقصد به: معالجة محتوى ومهام الوظيفة، والعلاقات بين المعلمين، وأداء العمل، والتغذية الراجعة، لتحقيق أغراض المدرسة، وإشباع حاجات المعلمين [٣٢، ص٥٢] و يعد أسلوب إعادة تصميم الوظائف من الأساليب المستخدمة في إدارة الضغوط المهنية حيث يختلف الهدف من استخدام هذا الأسلوب تبعاً لظروف وملابسات كل موقف على حدة .فقد يكون الهدف من إعادة تصميم الوظائف هو تخفيف أعباء الوظيفة، فبعض الوظائف تحتوي على مهام كثيرة ومتعددة ويكون ضغط العمل ناجماً عن عبء العمل؛ لذلك على المدير أن يضع خططاً لإعادة تصميم الوظائف لتقليل مصادر الضغوط فيها، لحفز المعلمين وزيادة شعورهم بالمسؤولية والاستقلالية، ويحدث ذلك من خلال التحكم في خصائص العمل المختلفة، مثل الاستقلالية، وذاتية العمل، وأهمية العمل [٣٤، ص١١٥].

٣ - القيادة الفعالة

يؤثر أسلوب القيادة الذي يتبعه المديرون في التعامل مع المعلمين على مستوى الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلمون بدرجة كبيرة، فالقيادة الفعالة تتمثل في قدرة المديرين على التأثير في المعلمين من خلال القبول والدعم والثقة مما يؤدي إلى تخفيف حدة الضغط [٣٥، ص٨٤].

وهناك العديد من الأساليب التي من الممكن أن يستخدمها المديرون، و يظهرون من خلالها قبولهم للمعلمين كأشخاص، وتوفير الدعم والتأييد لهم، ودعم الثقة بالمعلمين لتخفيف حدة الضغوط المهنية، منها: الاعتراف بأهمية كل معلم في المدرسة،

وإظهار الاهتمام بالمعلمين من خلال إظهار تعابير الابتسامة، والتواجد مع المعلمين عند الحاجة بدلاً من التهرب، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم، ومعرفة احتياجات المعلمين والعمل على تلبيتها، ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم والاتصال بالمعلمين بوضوح وأمانة، وإشراكهم في اتخاذ القرارات وأعمال تحسين الجودة في المدرسة، والتعامل مع المعلومات التي يدلون بها بسرية تامة [٣٦، ص ص٦٣ - ٦٦].

٤ – التحفيز

يقصد به تقديم الحوافز المادية أو المعنوية أو كليهما ضمن نظام عادل لدفع المعلمين لأداء أعمالهم بجودة عالية، وللحد من الضغوط المهنية للمعلمين [٣٧، ص ص٧١ - ٧٢] لأن استخدام التحفيز بشكل سليم يؤدي إلى الحد من الضغوط المهنية للمعلمين ويدفعهم إلى زيادة إنتاجيتهم وولائهم للمدرسة، وارتفاع روحهم المعنوية، بينما يؤدي سوء استخدام التحفيز إلى وقوع المعلمين تحت وطأة الضغوط المهنية نتيجة لإحساسهم بالظلم، وتدني مستوى إنتاجيتهم، وعدم قدرتهم على التكيف مع المدرسة [٣٨، ص ص٤١٦ - ٤٢٠].

ولكي يؤدي التحفيز دوره في الحد من الضغوط المهنية للمعلمين على المديرين أن يضعوا نظامًا للتحفيز يشتمل على: استخدام الحوافز بنوعيها المادي والمعنوي، وتوضيح مفهوم العقاب والثواب للمعلمين، ووضع معايير للحصول على المكافآت وتوضيحها للمعلمين، وربط الحوافز بمعدلات الأداء، وتقديم الحوافز علانية، وأن تتسم أنظمة التقدير بالعدالة والشفافية وتتلاءم مع احتياجات ورغبات المعلمين [٣٩، ص١٧٠؛ ٤٠، ص ص٢١٣ - ٢٢٢].

٥ - مواجهة الخلافات في بيئة العمل

الأصل في علاقة المعلمين بعضهم مع بعض أن تكون مبنية على الاحترام المتبادل والألفة مما يقلل من الضغوط المرتبطة بالعمل، إلاّ أنه قد تظهر بين المعلمين تفاعلات اجتماعية غير متوازنة [٤١ ، ص٢٩٥] تنشأ بسبب التباين في الأهداف، والاتجاهات والقيم، وزيادة حدة التنافس، والتداخل في أنشطة العمل، واعتماد المعلمين بعضهم على بعض، والتناقض بين الأدوار، وعدم وضوح المسؤوليات والصلاحيات [٤١ ، ص٢٩٩] حيث يقوم أحد المعلمين بنشاط متعمد لإفساد جهود معلمين آخرين بأي شكل من أشكال الإعاقة تؤدي إلى إصابتهم بالإحباط، وعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم وأهداف المدرسة . [٤٢ ، ص٤١٠] الأمر الذي يتطلب التدخل السريع من قبل المديرين لمواجهة الخلافات، وحلها بطريقة عادلة ترضي كل الأطراف قبل أن تنعكس بآثارها السلبية على المعلمين وأداء المدرسة من خلال إشراك الأطراف التي بينها خلافات في حل المشكلة [٤٣ ، ص٣٥] ووضع سياسة محددة لمواجهة الخلافات، وغرس مبدأ أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية بين المعلمين، وحثهم على العمل الجماعي، واتخاذ إجراءات تمنع وقوع الخلافات بين المعلمين [٤٤ ، ص٢٢٤] لأن عدم تدخل المديرين في مواجهة الخلافات بين المعلمين قد يؤدي إلى إحساسهم بالضغط ؛ لأن الصراعات تؤدي إلى مناقشات حادة قد تؤدي إلى الإصابة بأزمة قلبية، والإرهاق والإحباط [٤٥ ، ص٢٤٢] وازدياد الضغط النفسي والقلق والكبت، وتدني الشعور بالثقة، علاوة على انخفاض الإنتاجية، وانشغال المعلمين بالخلافات عن إنجازاتهم [٢٥ ، ص١٤] .

٦ - التحسين المستمر لأداء المعلمين

يقصد به الجهود المتواصلة التي يبذلها المديرون لمساعدة المعلمين على التحسين والتطوير المستمر لكافة العمليات التي يؤدونها، وتطوير ذواتهم، من أجل مساعدتهم

على التكيف مع ما سوف يستجد من تغيرات في العملية التعليمية للحد من الضغوط المهنية [٣٣، ص١٤٠].

فالعالم يشهد منذ التسعينيات من القرن العشرين تغيرات متسارعة في كافة المجالات، تبلورت في ثورات مترابطة ومتشابكة من حيث المنطلقات والنتائج، هي: الثورة المعرفية والتكنولوجية، ووسائل الاتصال ونقل المعلومات، والعولمة، وتمثل هذه التغيرات تحديًا للدور الذي يمارسه المعلمون في تأدية أعمالهم لما تحدثه من تغيير في أساليب تأدية العمل، ونوعية المهارات التي تتطلبها تأدية الأعمال مما يتطلب من المعلمين التكيف مع هذه التغيرات والإفادة من إيجابياتها .

ومن هنا يبرز دور مديري المدارس في مساعدة المعلمين على التحسين المستمر لأداء أعمالهم بما يحقق تكيفهم مع التغير، ويؤدي إلى الحد من الضغوط المهنية التي يتعرضون لها، من خلال قيامهم بما يلي: التزام المديرين في المدرسة بفلسفة تقوم على التعليم المستمر، وتشجيع المعلمين على استخدام المعلومات والمهارات والتقنيات الحديثة في كافة العمليات التي يؤدونها في المدرسة، وحثهم على حضور الدورات التدريبية، والاطلاع على أحدث التطورات المعرفية والتقنية في مجال تخصصاتهم خاصة، والعملية التعليمية عامة، وتطوير مهاراتهم واكتساب مهارات جديدة، ومكافأة المعلمين الذين يسعون بصفة مستمرة إلى تطوير ذواتهم [٤٤، ص ص٢٦٢ - ٢٦٣] . الأمر الذي يؤدي إلى تمكين المعلمين من أداء أعمالهم بجودة عالية، وإكسابهم الثقة بأنفسهم، مما يخفف من حدة الضغوط المهنية التي يتعرضون لها [٣٣، ص١٤١].

٧- تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين

يقصد به: العملية التي يتم بموجبها تحليل وتقويم سلوك وأداء المعلمين من خلال مقاييس أو معايير محددة، وتسجيل النتائج المترتبة على هذا التقويم، وتبليغها للمعلمين،

من أجل التعرف على جوانب القوة لتعزيزها والاستزادة منها، وجوانب الضعف لتلافيها ومعالجتها [٤٥ ، ص٢٩١].

وجدير بالذكر أن هناك العديد من الأخطاء التي يقع فيها المديرون عند تقويم المعلمين تؤثر بدورها في زيادة حدة مستوى الضغوط المهنية للمعلمين، مثل: التركيز على العوامل غير القابلة للقياس، والأمور غير الجوهرية في تأدية العمل، والتحيز الشخصي، وعدم العدالة، والاعتماد على التقويمات السابقة للمعلمين.

ولكي تتم عملية تقويم أداء المعلمين على أسس سليمة هناك العديد من القواعد التي ينبغي على المديرين أخذها في الاعتبار عند التقويم للحد من الضغوط المهنية للمعلمين التي ترتبط بالتقويم، منها [٤٥ ، ص١٩١]:

- استخدام معايير ومفاهيم موضوعية وموحدة لقياس وتقويم أداء المعلمين.
- تأصيل مفهوم أن التقويم ليس تصيدًا للأخطاء، وإنما هو تعرف على مستوى أداء المعلمين الفعلي مقارنًا بالمستهدف لتحديد القصور ومساعدة المعلمين على تداركه.
- إدراك المديرين لمفهوم وأهداف ومعايير التقويم وفاعليتها.
- توضيح أهداف ومعايير التقويم للمعلمين بشكل واضح.
- إدراك واعتبار كل من الإيجابيات والسلبيات بحيث لا يتم تغليب إحداها على الأخرى.
- استقصاء المعلومات عن أداء المعلمين من مصادرها الأصلية والمعتمدة لضمان موضوعية وعدالة التقويم.
- إشراك المعلمين في عملية تقويم أنفسهم ودعوتهم لتوضيح إنجازاتهم.
- إمداد المعلمين بتغذية راجعة عن مستويات أدائهم الفعلي.

٨ – تحسين ظروف العمل المادية

إن توفير ظروف العمل المادية من حيث: الإضاءة، ودرجة الحرارة، وغرف المعلمين،وتصميم المكاتب، ووسائل الأمن والسلامة، والمحافظة على بيئة العمل المدرسي من التلوث من العوامل التي تساعد على الحد من الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلمون [٤٦ ، ص١٣]. ولتحقيق بيئة مادية آمنة وصحية ينبغي على مديري المدارس اتخاذ الإجراءات الوقائية التالية [٤٧ ، ص٥٠ ؛ ٤٨ ، ص ص ٧٥ – ٧٧]:

- تجنيب المعلمين الأصوات العالية والمحافظة على الهدوء في المدرسة وتكييف أصوات الأجهزة والمعدات المستخدمة في المدرسة بما يتلاءم ومستوى السمع الاعتيادي .
- توعية المعلمين بمخاطر الأصوات الحادة في العمل .
- توفير الإضاءة والتهوية المناسبة .
- توفير غرف للمعلمين تتميز بالخصوصية .
- توفير مكاتب للمعلمين مصممة وفقًا لمعايير التصميم المريحة وتتيح لهم حرية الحركة .
- توفير وسائل السلامة في المدرسة ، مثل طفايات الحريق ، ومخارج الطوارئ .
- توعية المعلمين بمخاطر تسرب المواد الكيميائية وكيفية الوقاية منها .
- اهتمام المدير بنظافة المبنى المدرسي .

في هذا الجزء تم عرض الخلفية النظرية للدراسة من حيث المفاهيم والمصادر، والنتائج (الآثار)، وأساليب إدارة الضغوط المهنية ، ويتناول الجزء التالي عرضاً لعدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية .

الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة تبعًا لأقدمية تاريخها الزمني على النحو التالي :

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة **بسطا** [٩ ، ص ص٣٩ - ٨٨]: إلى التعرف على مصادر الضغوط كما يدركها المعلمون، والآثار النفسية المصاحبة للإحساس بالضغط في مدارس التعليم الأساسي (الابتدائي ، المتوسط) بجمهورية مصر العربية .

تكونت عينة الدراسة من ٥٤١ معلمًا ومعلمة موزعين تبعًا للجنس إلى ٢٢١ معلمًا، و٣٢٠ معلمة، وتبعًا للمرحلة التعليمية ١٨٢ في الابتدائي، و٣٥٩ في المتوسطة . استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من ٨٤ عبارة موزعة على المجالات التالية : مشكلات تنظيمية وإدارية، الكتاب المدرسي والمقررات، الاختبارات وطرق التدريس، الوسائل التعليمية، والإمكانات المادية، كثافة الفصول، حجرات المعلمين ، مشكلات تتعلق بالرؤساء، والزملاء، والطلاب، وأولياء الأمور، والوقت، والنمو المهني .

وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها : أن من أهم المصادر المهنية التي تتسبب في إحساس المعلمين في التعليم الأساسي (ابتدائي، متوسط) بالضغوط النفسية والتي بلغت نسبة عالية ٨٠٪ تتمثل في : ازدحام الفصول بالطلاب، و تأخر الترقية، و عدم وجود رعاية صحية، وصعوبة تدريس الطلاب المتعثرين دراسيًا، و تقليل وسائل الإعلام من شأن المعلم، وعدم وجود حجرات ملائمة للمعلمين، وعدم متابعة أولياء الأمور للمستوى التحصيلي

لأبنائهم، والنقل الآلي للتلاميذ بين الصفوف في المدرسة الابتدائية، و سوء حالة إضاءة وتهوية الفصول الدراسية، كما بينت الدراسة أن الآثار النفسية السلبية المصاحبة لإحساس المعلمين بضغوط العمل تتمثل في: الغضب، والقلق، والانزعاج، وتثبيط العزم.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث إنها أظهرت أن من مصادر الضغوط المهنية للمعلمين ما يتعلق بظروف العمل المادية من حيث عدم وجود حجرات ملائمة للمعلمين، وسوء حالة إضاءة وتهوية الفصول الدراسية، والذي تناولته الدراسة الحالية كأسلوب من أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بتحسين ظروف العمل المادية .

كما هدفت دراسة **محمد** [١، ص ص ٦٩ - ٩٥]: إلى التعرف على مصادر ضغوط العمل، ونتائجها على مستوى الفرد والمنظمة، ووضع بعض الاستراتيجيات لمواجهتها.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بالموضوع . وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، منها: أن من المصادر التي تتسبب في ضغوط العمل: مطالب المنظمة التي تتمثل في تعارض أهداف وأساليب وسياسات المنظمة وكبر حجمها، وشكل الهيكل التنظيمي الذي يقوم على المركزية الشديدة، والإفراط في التخصص وتقسيم العمل، ونطاق الإشراف غير الملائم، وكذلك مطالب الدور التي تتمثل في تضارب توقعات الدور بتعرض الأفراد لمجموعتين متعارضتين من توقعات الدور في آن واحد، وغموض الدور الذي ينشأ من عدم توافر المعلومات الواضحة عن الدور وكيفية القيام به ونتائجه، ومطالب ظروف العمل البيئية التي تتمثل في تلوث وإضاءة ودرجة حرارة، ومطالب المهنة حيث يعاني الأفراد المبتدئون من نقص المهارات اللازمة لأداء العمل، وصعوبة التكيف مع مجموعات العمل، والقيام بعمل قد

لا يتوافق مع مؤهلات الفرد وقدراته . كما أظهرت الدراسة أن من نتائج ضغوط العمل على مستوى الفرد نتائج فسيولوجية تتمثل في الإصابات ببعض الأمراض، مثل: الأزمات القلبية، وارتفاع ضغط الدم، وقرحة المعدة، وسكر الدم، والربو، والصداع النصفي، وآلام الظهر، والتهاب المفاصل، ونتائج نفسية تتمثل في الإحباط، و القلق، والاكتئاب، والتوتر، والشعور بالملل، ونتائج سلوكية تتمثل في الإفراط في النوم أو الأكل، وفقدان الشهية، والشرود الذهني، والاعتداء على الآخرين . كما بينت أن من نتائج ضغوط العمل على مستوى المنظمة ما يتعلق بالتكاليف المباشرة وتشمل: تكاليف التأخر، و الغياب، والتوقف عن العمل، ومعدل دوران العمل، وانخفاض كمية الإنتاج والجودة، وحوادث العمل، وكذلك التكاليف غير المباشرة وتتضمن: انخفاض الروح المعنوية، وسوء العلاقات في العمل . وأظهرت الدراسة أن من استراتيجيات التعامل مع الضغوط للحد منها: تعديل المواقف المسببة لضغوط العمل بالتركيز على مشاكل العمل من خلال تعديل مستويات السلطة والمسؤولية، وإعادة توزيع المهام، وتعديل مستويات الإدارة، وأساليب السيطرة على معنى الضغط، و المواقف الضاغطة بالتركيز على تغيير مدركات الفرد، وطريقة نظرته للمشاكل .

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لبعض استراتيجيات التعامل مع الضغوط المهنية، ومنها ما تناولته الدراسة الحالية وهو إعادة توزيع المهام (إعادة تصميم الوظائف) إلا أن هذه الدراسة تناولت الاستراتيجيات بطريقة نظرية بالاعتماد على الكتب والدراسات في حين أن الدراسة الحالية اعتمدت في التناول على الجانب الميداني .

وهدفت دراسة **إبراهيم** [٤٩، ص ص٩٥ - ١٢٨]: إلى الكشف عن العلاقة بين مدى تحمل المعلمين للضغوط وعدد من المتغيرات الشخصية لمعرفة الخصائص النفسية المميزة للأفراد المقاومين للضغط في محافظة المنوفية بجمهورية مصر العربية .

تكونت عينة الدراسة من ١٩٠ معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية استخدام المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تحمل ومواجهة ضغوط الحياة، وأسفر التحليل الإحصائي عن وجود أثر دال لعمليات التحمل نحو المشكلة (الموقف الضاغط)، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحمل الضغوط وبعض متغيرات الشخصية كالثقة بالنفس، والعصبية، وتقدير الذات . كما أظهرت أن المعلمين المقاومين لضغوط الحياة يستطيعون التأثير في مجريات حياتهم، ويتميزون بارتفاع الثقة بالنفس .

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها لموضوع الضغوط. وقد أفادت الدراسة الحالية في إبراز اختلاف مستويات الضغط لدى المعلمين باختلاف الخصائص الشخصية لديهم.

في حين هدفت دراسة **فرحات** [٥٠، ص ص٢٤٦ - ٢٧٧]: إلى الكشف عن العلاقة بين طبيعة البيئة المدرسية والضغوط المهنية للمعلمين في المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية .

تكونت عينة الدراسة من ١٨٠ معلمًا، منهم ١٠٠ معلم بالمدارس الحكومية، و٨٠معلمًا بالمدارس الأهلية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية .استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من ٦٠ عبارة موزعة على ثمانية مجالات هي: المعلم وسلوك الطلاب وخصائصهم، علاقة المعلم بالمشرف، الضمان المالي للمعلم، التجهيزات والأدوات، علاقة المعلم بالإدارة، علاقة المعلم بأولياء الأمور، التعامل مع المعلمين، الأعباء الزائدة.

وبعد تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت)، أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها: أن البيئة المدرسية في المدارس الأهلية

بمكوناتها المختلفة المتمثلة في مجالات استبانة الدراسة تمثل مصادر للضغوط المهنية للمعلمين ناتجة عن ازدواجية الإشراف والتوجيه، وحرص المدرسة على سمعتها التي تحقق إقبالاً على الالتحاق بالمدرسة لمحاولة إرضاء أولياء الأمور على حساب المعلمين، وطول اليوم الدراسي مما يزيد من أعباء المعلم، وتعدد المهام الإضافية . كما بينت أن البيئة المدرسية في المدارس الأهلية تمثل مصدراً للضغوط المهنية للمعلمين بدرجة أكبر من البيئة المدرسية في المدارس الحكومية.

ركزت هذه الدراسة على طبيعة البيئة المدرسية كمصدر من مصادر الضغوط المهنية للمعلمين من خلال المقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية. في حين تعاملت الدراسة الحالية مع طبيعة البيئة المدرسية كأسلوب من أساليب الحد من الضغوط المهنية من خلال: القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، تحسين ظروف العمل المادية .

أما دراسة **الشافعي** [٥١ ، ص ص١٨٥ - ٢١٤]: فهدفت إلى مقارنة ضغوط مهنة التدريس، كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بمصر، بضغوط المهن التالية: الإداريون في المدارس الابتدائية كبيرة الحجم، وموظفو السنترال الذين يتعاملون مباشرة مع الجمهور، والممرضات في المستشفيات الكبرى .

تكونت عينة الدراسة من ٧٦ فرداً موزعين تبعاً للوظيفة إلى ٤٦ معلمًا ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، و٣٩ إداريًا وإدارية بالمرحلة الابتدائية، و٤٢ موظفًا من قسم الهواتف (السنترال)، و٤٩ ممرضة .

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الضغوط المهنية من إعداد فونتانا (Fontana) ، ثم قام بتعديله فونتانا وأبو سريع (Fontana & Abouserie) [٥٢] والذي يتكون من ٤٥ سؤالاً تتعلق بالضغوط المهنية . وقد

قام الباحث بتعريبه وإعداده للبيئة المصرية فأصبح المقياس مكونًا من٢٢ سؤالاً في نوعين من الأسئلة: المغلقة والمفتوحة (الاختيار من متعدد) . كما تم استخدام مقياس المعتقدات التربوية من إعداد الباحث والذي يتكون من ٢٨ عبارة تدور حول ما يلي: طبيعة عمل المعلم، قوة شخصية المعلم، استخدام الضرب كأسلوب فعال للتعليم، التقويم المستمر والاختبارات الشهرية، أدوار المعلم، دور المدرسة في تربية التلاميذ، الشرح السلبي، فعالية المعلم، استخدام المسابقات، تخويف التلاميذ، الغش كواقع ومدى إمكانية تغيير هذا الواقع .

ويعد تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار " دنكان Dunkan، ومعامل ارتباط بيرسون توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: يختلف تقدير الضغوط المهنية باختلاف المهنة، وأن التدريس أعلى ضغطًا من مهنة مقسم الهواتف وأقل ضغطاً من التمريض، ويأتي مع العمل الإداري في مرتبة ضاغطة واحدة، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين تقدير المعلمين للضغوط المهنية ومعتقداتهم التربوية .

ركزت هذه الدراسة على مقارنة ضغوط مهنة التدريس بغيرها من المهن .وقد أفادت الدراسة الحالية من حيث إبراز أن مهنة التدريس من المهن التي يواجه بها المعلمون مستوى ضغط عالياً، الأمر الذي يتطلب من المديرين استخدام أساليب لمساعدة المعلمين على الحد من الضغوط المهنية التي تواجههم .

وهدفت دراسة **ياركندي** [٥٣، ص ص٧١ - ١٠٨]: إلى التعرف على العلاقة بين مستوى ضغوط العمل وكل من القيادة التربوية ووجهة الضبط، والكشف عن أثر كل من: المرحلة التعليمية، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة على مستوى ضغوط العمل بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية .

تكونت عينة الدراسة من ٩٦ مديرة من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية تم اختيارهن بطريقة عشوائية . استخدم المنهج الوصفي المسحي ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة مقياس ضغوط العمل مكونة من ١٨ عبارة موزعة على ثمانية مجالات هي : الضغوط الشخصية ، ضغوط العلاقات ، ضغوط النظام ، عبء العمل ، الإشراف التربوي ، تنوع وتعدد الأدوار ، ضغوط الطالبات ، بيئة العمل المادية . كما استخدمت اختبار القيادة التربوية من إعداد مرسي [٥٤] المكون من ٥٠ عبارة موزعة على خمسة مجالات هي : الموضوعية ، واستخدام السلطة ، والمرونة ، و فهم الآخرين ، ومعرفة مبادئ الاتصال . كما استخدمت مقياس وجهة الضبط لروتر (Rotter) [٥٥] المكون من ٢٣ عبارة ، كل منها تتضمن عبارتين ؛ إحداهما تشير إلى الوجهة الخارجية من الضبط ، والأخرى تشير إلى الوجهة الداخلية من الضبط ، ويعني الضبط الخارجي إدراك أن التدعيم الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية باعتباره أمرًا مستقلاً وغير منسق مع تصرفاته بصورة دائمة فإنه يدركه كنتيجة للصدفة ، أو كنتيجة لتأثير الآخرين ، والضغط الداخلي إدراك الفرد لأحداث تقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي وسماته الدائمة ، والتدعيم لا يقع إلاّ إذا كان الفرد شاعرًا ومدركًا للعلاقة السببية بين أفعاله والنتائج المترتبة عليه.

وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية ، و المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، ومعامل الارتباط ، وتحليل التباين الأحادي ، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها : أن ٣٥,٦٪ من المديرات يعانين من ضغوط العمل ، كما تعاني ٧٩٪ من المديرات من عدم قدرتهن على استخدام جوانب القيادة التربوية ، وتتميز ٣٦,٥٪ من المديرات بوجهة الضبط الخارجي ، أي يرجعن تصرفاتهن الشخصية إلى الصدفة.كما أظهرت الدراسة بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين شعور المديرات

بالضغط وقدرتهن على القيادة التربوية . كما بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل ووجهة الضبط الخارجي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ضغط العمل والقيادة التربوية ووجهة الضبط وفقًا للمتغيرات التالية: المرحلة التعليمية، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط بين المديرات في المرحلة الابتدائية و المرحلة الثانوية لصالح المديرات في المرحلة الثانوية .

ركزت هذه الدراسة على العلاقة بين مستويات الضغط والقيادة التربوية، وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية التي تناولت القيادة الفعالة كأحد الأساليب التي تحد من الضغوط المهنية التي يواجهها المعلمون .

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

دراسة **فاركس** (Farkas) [٥٦، ص ص]: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير موقع السيطرة (الرقابة)، وضعف الموقف على مستويات الضغوط المهنية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية والثانوية في مقاطعة نيويورك الغربية بأمريكا.

تكونت عينة الدراسة من ٣٤٠ مديرًا، استجاب منهم ١٩٨. استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مؤشر الضغوط المهنية المكون من ٢٤ عبارة موزعة على ثلاثة مجالات هي: توقع الاستخدام الشخصي للرقابة (السيطرة)، والرقابة الداخلية، وقوة الآخرين وإمكاناتهم . وبعد تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: إن المديرين موضع السيطرة (الرقابة) يعانون من الضغط بدرجة أكبر من المديرين في غير موقع السيطرة – ضعف الموقف . وأن المديرين الذين يظهرون اهتمامًا أقل بالذاتية يعانون من ضغوط مهنية أعلى من الذين يظهرون اهتمامًا أكثر بالذاتية .

الدراسة الحالية أفادت من هذه الدراسة من حيث إنها أوضحت أنه كلما زادت مسؤولية الفرد زاد مستوى الضغط الذي يقع عليه .

أما **دراسة مايلستن، وقولا سزويك وديوكت** (Milstien & Golaszweski and Duqette) [٦١ ، ص ص٣٨٤ - ٤٠٩]: فهدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط التي يعاني منها المعلمون ووضع استراتيجية مقترحة للحد منها في المدارس الابتدائية بمدينة نيويورك بأمريكا.

تكونت عينة الدراسة من أربع مدارس ابتدائية كبيرة تم اختيارها بطريقة منظمة بناء على التشابه بينها في كل من: مجتمع الطلاب، والديمقراطية الاجتماعية، وفترة الاختيار للإدارة والمعلمين، ورغبة المديرين والمعلمين في المشاركة، والرواتب، والانضباط استخدام المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت أداة موقفية معدلة أعدها إفنسيتش و ماتسون (Ivanceich & Matteson) [٥٧]. وبعد تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، ومعامل (ألفا) أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها: أن من المصادر الضاغطة التي بلغت درجة عالية نقص المواد والآلات، وضعف المستوى التحصيلي للطلاب، والأعمال والأعباء الزائدة، و قلة الوقت المتاح، و مشكلات النظام والانضباط، وقلة الدعم الأسري، بينما أظهرت الدراسة أن المصادر الأقل ضغطًا تمثلت في التوقعات التنظيمية، ووضوح الدور المطلوب، وغموض الدور، وتوقعات الدور، وصعوبة المهام المكلف بها، وأن من استراتيجيات المعلمين للتعامل مع الضغوط تحسين العلاقات مع الزملاء والمديرين، و إعادة تشكيل عمليات صنع القرار، وتحسين مهارات الاتصال .

على الرغم من أن هذه الدراسة ركزت على مصادر الضغوط المهنية، إلا أنها قدمت استراتيجية للحد من الضغوط المهنية تضمنت تحسين العلاقات مع الزملاء

والمديرين والذي تناولته الدراسة الحالية كأحد الأساليب التي تحد من الضغوط المهنية للمعلمين بمواجهة الخلافات التي تحدث في بيئة العمل؛ لأن ذلك يساعد على تكوين علاقات إيجابية في محيط العمل ويقلل من الضغوط

بينما هدفت دراسة **ليتش(Leach)** [٧، ص ص١٥٧ - ١٧٢]: إلى التعرف على مصادر الضغوط التي يعاني منها المعلمون، والاستجابات المرتبطة بالضغوط، واستراتيجيات مساعدة المعلمين على التغلب على الضغوط المهنية .

استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن من مصادر الضغوط المهنية التي يعاني منها المعلمون: سوء سلوك الطلاب ومحاولة إدارته وتنظيمه، و الاهتمام بتعليم الطلاب، وفاعلية البرامج التدريسية المستخدمة للوصول إلى المعايير المرغوبة، وضعف العلاقات الشخصية مع الزملاء والإدارة المدرسية، والتعرض لضغوط عامل الوقت، وزيادة الأعباء التدريسية، وضعف المشاركة، و الإجراءات والسياسات غير المرنة .كما بينت الدراسة أن الاستجابات المرتبطة بالضغوط تتمثل في حدة الطبع، والكآبة، وعدم القدرة على التركيز، والصداع التوتري، وفرط الحساسية تجاه النقد، والانسحاب، وعدم الثقة بالنفس، واللامبالاة. كما أظهرت الدراسة أن من استراتيجيات مساعدة المعلمين في التغلب على الضغوط المهنية: تقديم مساعدات مهنية للمعلمين الذين تظهر عليهم نتائج الضغط من قبل علماء النفس والأطباء، وتحديد العوامل ذات الصلة بمصادر الضغوط التي يعاني منها المعلمون للحد منها، وتحديد الإجراءات التي تعمل على تسهيل ردود الأفعال الوظيفية للمعلمين تجاه أي ضغوط يمكن أن يعانوا منها في أثناء تأدية أعمالهم اليومية التي تعمل على تقليل احتمالية وتوضيح العجز المعلوم وردود أفعال الخلل الوظيفي، وترتيب الأهداف والموضوعات حسب الأولويات

والأهمية، والسعي لتحسين المهارات الشخصية ذات العلاقة بالمشكلات التي يعاني منها المعلمون، وأخذ فترات راحة من العمل .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لاستراتيجيات مساعدة المعلمين في التغلب على الضغوط المهنية، إلا أن الاستراتيجيات التي استخدمتها تختلف عن أساليب إدارة الضغوط المهنية للدراسة الحالية، الأمر الذي يشير إلى أن أساليب الحد من الضغوط المهنية متعددة .

وهدفت دراسة **بالي وفلوس وكيلي** (Bailey & Fillos and Keliy) [٥٨، ص ص٧٧ - ٨١] : إلى التعرف على مدى معاناة المديرين المثاليين للضغوط وأساليب مواجهتهم لها، والكشف عن العلاقة بين مستويات الضغط وأساليب مواجهتها.

تكونت عينة الدراسة من ٢٤ مديرًا، استجاب منهم ٢٢ مديرًا تم اختيارهم بطريقة منتظمة، حيث قام الباحثون بإرسال استبانة إلى ٢٧٩ مشرفًا من وسط أطلنطا بأمريكا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استجاب منهم ١٣٩ مشرفًا وطلب منهم تحديد عدد من المديرين المثاليين بناء على المعايير التالية: الإنتاجية العامة للمديرين والتي تمثل كمية التحسينات التنظيمية بالنسبة لدرجة المعوقات داخل المدرسة، ومراجعة الأداء، والإنجاز السنوي للمديرين، ومن ثم تم اختيار أول ١٠٪ من أعلى القائمة من المديرين المثاليين الذين تم اختيارهم من قبل المشرفين .

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ومنهج تحليل المحتوى، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الضغوط الذي استخدمه سونت وسملش (swent & smelch) [٥٩] كما تم استخدام أسلوب المقابلة لمعرفة الأساليب التي يستخدمها المديرون المثاليون لمواجهة الضغوط. ويعد تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن المديرين

المثاليين يتعرضون للضغوط، إلاّ أن مستويات الضغط التي يتعرضون لها أقل من المديرين العاديين، أظهرت ذلك قلة معدلات الغياب، ونتائج الصحة العامة الجسمية والنفسية. كما بينت الدراسة أن المديرين المثاليين يواجهون الضغوط باستخدام الهوايات والاسترخاء والتدريب الإداري، وحضور المؤتمرات، والتنمية الذاتية، وأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب ومستويات الضغط.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرض لأساليب الحد من الضغوط المهنية بالتدريب الإداري وحضور المؤتمرات والتنمية الذاتية، أي عن طريق التحسين المستمر وهو أحد أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في الدراسة الحالية.

بينما هدفت دراسة **غميلش (Gmelch)** [٣، ص ص ١٣٤ – ١٤٠]: إلى عرض ظاهرة دورة – حلقة – الضغوط ضمن أربع مراحل هي: الأسباب، وردود الأفعال، والاستجابات، والنتائج.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على البحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن دورة الضغط تمر بأربع مراحل: تبدأ بمثيرات ومسببات الضغط ثم ردود الأفعال، ثم الاستجابات، ثم النتائج، وأن من الضغوط المهنية: ضغط الوقت، وقلة الصلاحيات، وصراع الأدوار، وتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، وأن ردود أفعال الأفراد تجاه الضغط تتركز في ردود أفعال فسيولوجية (صحية) تتمثل في: أمراض القلب، والتهاب المفاصل، والربو، والصداع. ونفسية تتمثل في: عدم الاتزان الانفعالي والصبر، وأن هناك علاقة بين مستويات الضغط (الحلقة الأولى) وردود الأفعال (الحلقة الثانية)، وأن هناك العديد من الأساليب التي تحد من الضغوط إذا لم يستخدمها المعلمون فإن النتائج ربما تظهر بشكل مرض عقلي وسلوكي وجسمي خطير.

أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة من حيث إنها بينت أن هناك أساليب للحد من الضغوط المهنية للحد من آثار الضغوط المهنية العقلية والسلوكية والجسمية ؛ لذلك ركزت هذه الدراسة على أساليب إدارة الضغوط المهنية للحد منها.

كما هدفت دراسة **غميلش** (Gmelch) [٦٠ ، ص ص٢٢٢ - ٢٣١]: إلى التعرف على أساليب تعامل التربويين مع الضغوط المهنية للحد منها ، والكشف عن العلاقة بين أساليب تعامل التربويين مع الضغوط وكل من العمر والجنس بأمريكا .

تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠٠ فرد من التربويين ، استجاب منهم ١١٥٦ تربوياً ، استخدم المنهج الوصفي المسحي ، ومنهج تحليل المحتوى ، حيث قام ٢٥ تربويًا بتحليل محتوى استبانة الدراسة التي أعدها الباحث لجمع المعلومات ، والتي تكونت من سؤال مفتوح حول أساليب معالجة التربويين للضغوط المهنية التي تواجههم.

وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسط الحسابي . أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج ، منها : أن من أساليب تعامل التربويين مع الضغوط المهنية للحد منها أنشطة الدعم الخاصة ، مثل تناول الوجبة مع الأسرة والأصدقاء ، واللعب مع الأطفال ، والأنشطة الجسمانية ، مثل التجديف ، والرمي ، والتأمل ، والركض والمشي ، والألعاب الرياضية ، والمحفزات العقلية ، مثل حضور المؤتمرات المهنية ، والدراسية ، ومعرفة الأحداث الثقافية ، وأنشطة التسلية والمرح ، مثل مشاهدة التلفاز (الرائي) ، و القراءة الحرة ، والإجازة من العمل ، ومن الأساليب أيضًا تقنيات الإدارة الشخصية ، مثل التفويض ، وتدريب المعلمين ، ووضع الأهداف ، وترتيب أولويات العمل ، وتقويم العمل وأدائه. كما بينت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تعامل التربويين مع الضغوط المهنية وكل من العمر والجنس .

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرض لأساليب الحد من الضغوط المهنية عن طريق حضور المؤتمرات المهنية والدراسية، والقراءة الحرة، وتدريب المعلمين، وتقويم العمل وأدائه، أي عن طريق التحسين المستمر لأداء المعلمين، وهو أحد أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في الدراسة الحالية .

وهدفت دراسة **كوبر (Cooper)** [٦١، ص ص٨٥ - ٥٧]: إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية للمديرين، والأساليب التي يفضلونها للتعامل مع الضغوط للحد منها في ثماني وأربعين ولاية في أمريكا ومقاطعة كولومبيا .

تكونت عينة الدراسة من ٢١٢ مديرًا ومديرة تم اختيارهم بطريقة منتظمة من مديري المدارس الثانوية الحكومية الذين ذكرت مدارسهم من قبل البرنامج المعرفي للمدارس الثانوية القومي لتفوقها، استجاب منهم ١٧٥ مديرًا ومديرة.

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع المعلومات باستخدام مقياس الضغـوط الذي يشتمل على دليل الضغوط الإدارية Administrative Stress Index) (ASI)) المطور من قبل غميلش وسوند وبويد (Gmelch & Swend and Boyd) [٦٢، ص ص٢١٨ - ٧٦٠] الذي صنف مصادر الضغط إلى أربع فئات هي: الضغوط المرتبطة بالمهنة، والضغوط المرتبطة بالمهمة، وضغوط الصراع غير المباشر، والضغوط محدودة الاتساع التي تنشأ بسبب الأنشطة المرتبطة بعلاقات المدرسة مع المجتمع . كما استخدم المعيـار المفضل للتعامل مع الضغوط من إعداد روش (Roesch) [٦٣] .

وبعد تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن المديرين يعانون من الضغوط المرتبطة بالمهام بدرجة أكبر من الضغوط المرتبطة بالمهنة، وضغوط الصراع غير المباشر، والضغوط محدودة الاتساع، وأن من الضغوط المرتبطة بالمهام التي يعاني منها المديرون: الإحساس

بأن الاجتماعات تأخذ وقتًا أكثر مما يجب، وفرض المديرين على أنفسهم توقعات مفرطة، ومحاولة إتمام جميع التقارير والأعمال الكتابية، والهاتف المتكرر، وحضور الأنشطة خارج اليوم الدراسي. كما بينت الدراسة أن من الأساليب التي يفضلها المديرون للتعامل مع الضغوط: الاستشارات بالتحدث عن أحوال التربية مع الزملاء،و إنجاز بعض الأعمال في المنزل ليلاً أو في عطلات نهاية الأسبوع، والتغيير في أساليب الأكل والنوم، والتمارين الرياضية، والتفكير بالأحداث الماضية السعيدة، وتفويض بعض الصلاحيات للمرؤوسين.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول أساليب التعامل مع الضغوط المهنية إلا أنها تختلف عن الأساليب التي تطرقت إليها الدراسة الحالية، الأمر الذي يشير إلى أنه لا توجد طريقة واحدة للتعامل مع الضغوط.

كما هدفت دراسة **واشنقتون** (Washington) [٨، ص ص٣١٥ - ٣١٨]: إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية للمعلمين في المدن، وأساليب تعامل المعلمين مع الضغوط التي تواجههم بأمريكا.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة لوصف مصادر الضغوط المهنية للمعلمين وأساليب التعامل معها .وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن من مصادر الضغوط المهنية للمعلمين في المدن: إحساس المعلمين بالإحباط عندما تعاق جهودهم في تحسين أداء الطلاب بسبب التسهيلات غير المهمة، والتغييرات المنهجية المتكررة، وعدم توافر الإمكانات، وعدم اهتمام الإدارة المدرسية، كما أن من العوامل الضاغطة ارتفاع نسبة عدد الطلاب للمعلمين والذي يتروح ما بين ٣٥-٤٠ طالبًا مما يثقل كاهل المعلم ويتسبب في إحداث عوامل ضاغطة أخرى تتمثل في مشكلة إدارة الصف، وضعف القدرة على

التعامل بشكل فعال مع الطلاب، وأن من العوامل الضاغطة واجبات إدارة الممتلكات والتجهيزات والمحافظة عليها من تلف الطلاب مع قلة القوانين والقواعد وعدم فاعليتها للتعزيز والدعم تجاه المحافظة على الممتلكات، وأيضًا النقص في التغذية الراجعة الإيجابية، لما يتصل بإنجاز المعلمين، والافتقار للأمن الوظيفي. كما بينت الدراسة بأنه لا يوجد أسلوب إجرائي مثالي واحد للتعامل مع الضغوط المهنية للمعلمين في المدن، وإنما على المعلمين أن يضعوا خطة لإدارة الضغوط تبنى على أساس تحديد أو محاولة المعلم أن يكون مدركًا وواعيًا للمصادر التي تتسبب في إحداث الضغوط داخل بيئة العمل، وترتيب المصادر الضاغطة حسب أهميتها ومن ثم وضع خطة لضبطها والسيطرة عليها.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث إنها اظهرت أن من مصادر الضغوط المهنية للمعلمين ما يتعلق بظروف العمل المادية من حيث عدم توافر الإمكانات والتجهيزات، والذي تناولته الدراسة الحالية كأسلوب من أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بتحسين ظروف العمل المادية. وكذلك ما أظهرته هذه الدراسة أن من مصادر الضغوط النقص في التغذية الإيجابية لما يتصل بإنجاز المعلمين، والذي تناولته الدراسة الحالية كأسلوب للحد من الضغوط المهنية عن طريق استخدام التحفيز الفعال.

بينما هدفت دراسة **ليونز** (Lyons) [٦٤، ص ص٤٤ - ٤٧]: إلى التعرف على المصادر الرئيسة للضغوط التي تواجه مديري المدارس الثانوية أثناء قيامهم بواجباتهم، واقتراح بعض التقنيات التي قد تفيد في الحد من الضغوط.

استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة لمعرفة المصادر الرئيسة لضغوط المديرين، وأساليب التعامل معها. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها: أن من المصادر الرئيسة للضغوط التي تواجه المديرين صراع الأدوار الناتج من كون المدير عضواً في فريق الرقابة الإدارية في

المكتب الرئيس التعليمي (الإدارة التعليمية) يتوقع منه إنجاز أهداف المنطقة التعليمية وتنفيذ السياسات والتوجيهات .كما أنه يعمل كقائد لفريق العمل المدرسي من المعلمين، وأهداف وسياسات المكتب الرئيس التعليمي في صراع مع الأهداف ورغبات وتوقعات المعلمين، وعدم قدرة المديرين على تكريس اهتمام أكبر بالدور التعليمي، وتغليب الدور القيادي على عملهم، وقيام المديرين بحل الخلافات التي تنشأ بين عناصر العملية التعليمية ويتطلب ذلك نقاشًا وصداماً غير محبب مع الآخرين، واستهلاك وقت المديرين، وازدحام يوم المديرين بالأعمال والاحتكاكات الشخصية حيث يقضي المديرون ٣/٢ من يومهم في الاستجابات تجاه مبادرات الآخرين مما يؤثر سلباً على الوقت الذي يقضيه المديرون في الأعمال الإشرافية، مثل التفكير، والتخطيط المتأني، وعدم وجود الوقت الكافي لمديري المدارس الثانوية لتأدية أعمالهم في الوقت المخصص نظرًا لتعقيد العمل بالمرحلة الثانوية .كما بينت الدراسة أن من تقنيات الحد من الضغوط التي تواجه المديرين: تقبل المديرين لحقيقة أنهم لا يستطيعون إرضاء الجميع، وإسناد بعض المسؤوليات والواجبات للمعلمين، وإعطاء اهتمام كبير لدوره كمشرف من خلال التواصل الدائم مع المرؤوسين، واستخدام بعض الأنشطة التي تساعد على التقليل من الضغوط الواقعة عليهم، مثل: التمارين الرياضية، والهوايات، والرحلات، وعطلات نهاية الأسبوع والعام الدراسي .

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها لتقنيات الحد من الضغوط المهنية، وإن اختلفت هذه التقنيات عن الأساليب التي استخدمتها الدراسة الحالية إلا أنها أعطت تصوراً عن تعدد أساليب إدارة الضغوط المهنية .

وهدفت دراسة **إمبر وثومبسون** (Imer & Thompson) [٦٥، ص ص٢٢٥ - ٢٤٤]: إلى التعرف على العلاقة بين استخدام أساليب تنظيم الوقت وعملية السيطرة على الضغوط التي يعاني منها مديرو المدارس الثانوية بأمريكا .

تكونت عينة الدراسة من ٩٤٣ مديراً من مديري المدارس الثانوية، استجاب منهم ٥٨٠.

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام دليل الضغوط الإدارية (ASI) المطور من قبل غميلش وسونت (Gmelch & Swent) [٦٦] لدراسة الضغوط المهنية بالنسبة للمديرين، كما تم استخدام دليل الضغوط المرتبط بالمهن الذي طوره كل من اندك وسيشور وسلسنجر (Indik & Seashore and Slessinger) [٦٧] واستبانة أساليب تنظيم الوقت التي أعدها كالابرس (Calabrese) [٦٨] التي طورها الباحث بإضافة ١٦ عبارة عليها والتي اشتملت على المجالات التالية: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، و المراقبة، والاتصال، وصنع القرار .

وبعد تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تنظيم الوقت فيما يتعلق بالتخطيط والتنظيم والضغوط التي يعاني منها المديرون، كما أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب تنظيم الوقت، والضغط، فيما يتعلق بالتوجيه، والرقابة، والاتصال، وصنع القرار.

أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في إبراز دور الوقت في الحد من الضغوط المهنية.

في حين هدفت دراسة **تيريل** (Terrill) [٦٩، ص ص٨٩ - ٩٣]: إلى التعرف على المصادر الأساسية للضغوط التي تواجه مديري المدارس الثانوية خلال العام الدراسي

بمدارس مقاطعة جفرسون الحكومية (Jefferson) بأمريكا، وأساليب تعامل المديرين مع الضغوط للحد منها .

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولجمع المعلومات أجرى الباحث مقابلة مع مديري المدارس الثانوية تكونت من أسئلة مفتوحة تضمنت ما يلي: معرفة المصادر الأساسية للضغوط التي تواجه المديرين خلال العام الدراسي، وأساليب تعامل المديرين مع الضغوط. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها: أن من المصادر الأساسية للضغوط التي تواجه المديرين: قلة الوقت، عدم القدرة على تحديد الأولويات التعليمية، وفقدان المدرسة للمعلمين في الوقت الذي تشعرفيه بالحاجة إليهم في عملية تقديم البرامج التعليمية، وعدم قضاء وقت مع المعلمين لتحسين جودة العملية التعليمية، وفقدان السيطرة على اختيار المعلمين الذين يدعمون البرامج التعليمية، والصراع بين الأولويات الشخصية والمهنية، وإحساس المديرين بالعزلة وعدم التحدث مع أعضاء المدرسة بشكل مريح. كما بينت الدراسة أن من أساليب تعامل المديرين مع الضغوط للحد منها: السيطرة على الضغوط بتقويم الوضع والتدخل لحلها، ووضع وتنفيذ الخطط، وتنظيم الوقت بشكل فعال، ومداومة الاتصال بالمعلمين، وإطلاعهم على قضايا ومشكلات المدرسة وإيجاد حلول لها، والموازنة بين الوقت الذي يتم قضاؤه بالمدرسة والالتزام بالحفاظ عليه، والأوقات الشخصية – الخاصة – بالمديرين، واستثمار المديرين لأوقاتهم وطاقاتهم في الوقت المخصص للعمل المدرسي بما يعود بالنفع على العمل المدرسي.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بتناول أساليب الحد من الضغوط المهنية وعلى الرغم من اختلاف الفئة حيث تتناول هذه الدراسة الضغوط التي تواجه المديرين في

حين تتناول الدراسة الحالية الضغوط التي تواجه المعلمين إلا أنها أفادت الدراسة الحالية بإعطاء فكرة عن تعدد وتباين أساليب الحد من الضغوط المهنية .

وهدفت دراسة **تورلي وغميلش** (Torelli & Gmelch) [٧٠، ص ص٣٦٣ - ٣٨١]: إلى التعرف على اختلاف مصادر الضغوط الإدارية، الاحتراق النفسي الذي يعاني منه المديرون في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والمشرفون في الإدارة التعليمية، والكشف عن العلاقة بين مصادر الضغط والاحتراق النفسي وعلاقتها بمتغير الجنس في ولاية واشنطن بأمريكا .

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠٠ مديرٍ ومديرةٍ ومشرف ومشرفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بواقع ٢٥٠ من كل مرحلة من المراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والمشرفين في الإدارة التعليمية، استجاب منهم ٦٥٥ فردًا موزعين تبعًا للجنس إلى ٥٠٥ ذكور، و١٥٠ من الإناث، منهم: ١٦٨ في الابتدائي، و١٤٩ في المتوسطة، و ١٧٧ في الثانوية، و١٦١ مشرفاً.

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الضغوط الذي يشتمل على مؤشرات الضغوط الإدارية (Administrative (ASI (Stress Index) الذي صححه وطوره كل من غميلش وسونت (Gmelch & Swent) [٦٦] والذي يتكون من ٣٥ عبارة موزعة على أربعة مجالات هي: الضغوط المرتبطة بالمهنة، والضغوط المرتبطة بالمهمة، وضغوط الصراع غير المباشر، وضغوط الاتساع المحدود (محدودة الاتساع). كما استخدم الباحثان قائمة الاحتراق النفسي (Maslach (MBI Burnout Inventory الذي وضعه كل من ماسلش وجاكسون (Maslach & Jackson) [٧١] الذي يتكون من ٢٢ سؤالاً موزعة على ثلاثة مجالات هي : الإجهاد العاطفي، وانتقاص الشخصية، والإنجاز الشخصي.

وبعد تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، ومعامل الارتباط، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية يعانون من الضغوط المرتبطة بالمهنة، والمهام، والصراع غير المباشر بدرجة أكبر من المشرفين في الإدارة التعليمية، وأن المشرفين في الإدارة التعليمية يعانون من الضغوط المرتبطة بالحدود والاتساع بدرجة أكبر من المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وأن المديرين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية يعانون من الاحتراق النفسي المرتبط بالإنجاز الشخصي بدرجة عالية، والاحتراق النفسي المرتبط بالإرهاق العاطفي بدرجة متوسطة، والاحتراق النفسي المرتبط بانتقاص الشخصية بدرجة ضعيفة، وأن المشرفين في الإدارة التعليمية يعانون من الاحتراق النفسي المرتبط بالإنجاز الشخصي بدرجة عالية، والاحتراق النفسي المرتبط بالضغوط الشخصية بدرجة متوسطة، والاحتراق النفسي المرتبط بالإرهاق العاطفي بدرجة متوسطة، والاحتراق النفسي المرتبط بالإرهاق العاطفي بدرجة ضعيفة . كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مصادر الضغوط وأبعاد الاحتراق النفسي عند كل من المديرين والمشرفين، وأن الجنس ليس له علاقة بمصادر الضغوط والاحتراق النفسي.

أفادت الدراسة الحالية من حيث إنها بينت اختلاف مصادر الضغوط المهنية، الأمر الذي يؤدي إلى تعدد أساليب مواجهة الضغوط المهنية، وهو ما قامت الدراسة الحالية بالتركيز عليه.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية تتفق من حيث موضوعها، فهي تتناول موضوع الضغوط المهنية، إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع، فبعض الدراسات تناولت مصادر الضغوط المهنية والبعض الآخر تناول نتائج (آثار) الضغوط المهنية، والبعض جمع بينهما من حيث التناول .كما تناول

البعض أساليب التعامل مع الضغوط المهنية ومصادر الضغوط، والبعض تناول الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتتفق الدراسة الحالية من حيث موضوعها مع الدراسات التي تناولت أساليب الضغوط المهنية .كما اختلفت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت بها، فأغلب الدراسات طبقت في أمريكا، وبعضها طبق في المملكة العربية السعودية، وبعضها في مصر. وهذا يدل على قلة الدراسات العربية التي أجريت في مجال الضغوط المهنية، كما تراوحت عينات الدراسات الميدانية ما بين ٢٤- ٢٠٠٠ ويلغت عينة الدراسة الحالية ٢٥٠ فرداً، وأغلب الدراسات طبقت على المعلمين والمعلمات، والمديرين والمديرات في مختلف مراحل التعليم، وفئة الدراسة الحالية هي المديرون والمعلمون في المرحلة الثانوية . استخدمت الدراسات الميدانية المنهج الوصفي المسحي، والدراسات النظرية استخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، والدراسة الحالية تتفق في منهجها مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي. استخدمت الدراسات الميدانية السابقة الاستبانة لجمع المعلومات، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات . كما استخدمت الدراسات السابقة في تحليل المعلومات الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في استخدام هذه الأساليب الإحصائية في التحليل .

أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية

أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث إنها حققت ما يلي :

- أعطت فكرة عن مصادر الضغوط المهنية التي تواجه المديرين والمعلمين .
- بينت أساليب إدارة الضغوط المهنية للحد منها .
- أوضحت النتائج المترتبة على الضغوط المهنية على مستوى الفرد والمنظمة .

- أوضحت العلاقة بين الضغوط المهنية والبيئة المدرسية، والولاء للمنظمة، والرضا الوظيفي، والخصائص النفسية، والقيادة التربوية، وأساليب تنظيم الوقت وعملية السيطرة عليه، والاحتراق النفسي، ونوع المهنة (الوظيفة) والمرحلة التعليمية، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية والعمر، والجنس، وموقع المدرسة، والمتغيرات الشخصية (الثقة بالنفس، العصبية، تقدير الذات) .

- الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد أساليب إدارة الضغوط المهنية .

- تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث أهدافها، وأهميتها، وتحديد واختيار طريقة العينة، ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث المجالات والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية، وكيفية المعالجة الإحصائية، في تحليل وعرض النتائج، وتصنيف جداولها.

تناول الجزء السابق عدداً من الدراسات السابقة من حيث الهدف، والعينة، والمنهج، والأداة، والأساليب الإحصائية، والنتائج ومناقشة الدراسات السابقة، وأهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية . وتناول الجزء التالي عرض منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية.

منهج وإجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لهذه الدراسة ؛ لأنه يهتم بتوفير أوصاف دقيقة عن الظاهرة المراد دراستها، عن طريق جمع البيانات ووصف الطرق المستخدمة، كما يعين في تنظيم هذه البيانات، ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة

لاستخلاص تعميمات ذات مغزى [٧٢، ص١٠١] تؤدي إلى الإفادة منها في مجال إدارة الضغوط المهنية، ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

- دراسة نظرية في الكتب والدراسات ذات العلاقة بالموضوع.
- دراسة ميدانية بإعداد استبانة حول أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين.

مجتمع الدراسة

لقد تم الحصول على إحصائية عن المدارس الثانوية الحكومية للبنين في داخل المدينة المنورة لعام ١٤٢٣ / ١٤٢٤ هـ من الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة - مركز الحاسب الآلي والمعلومات- حيث بلغ عدد المدارس الثانوية الحكومية النهارية ٣٠ مدرسة مستثنى منها المدارس الخاصة، والفكرية، والنور والأمل، والتعليم الحكومي المسائي و الليلي يتمثل فيها المجتمع الأصلي للدراسة من المديرين والوكلاء والمعلمين، وقد بلغ عدد المديرين والوكلاء ٧٠ مديراً ووكيلاً، منهم ٣٠ مديراً و٤٠ وكيلاً، بينما بلغ المجتمع الأصلي للدراسة من المعلمين ٩٢٠ معلماً [٧٣].

عينة الدراسة

استخدم في اختيار عينة المعلمين الطريقة العشوائية — التي تكون الفرصة فيها متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع الدراسة يتم اختياره كأحد أفراد عينة الدراسة دونما أي تأثر أو تأثير - [٧٤، ص٩٧] كما تم اختيار المعلمين في المدارس باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة — بإعطاء كل معلم من معلمي المدرسة رقماً ثم خلط الأرقام حتى لا يمكن تسلسلها ثم سحب أرقام بعدد عينة الدراسة من

المعلمين في كل مدرسة [٧٤، ص٩٧]. كما اتبعت الطريقة الطبقية – بتقسيم أفراد عينة الدراسة من المديرين والوكلاء والمعلمين إلى فئات تبعًا لوظيفتهم التي يمكن أن تؤدي إلى فرق في الاستجابة لما يطرحه الباحث عليهم بالنسبة لأسئلة الدراسة - في اختيار العينة لأنها شملت المديرين والمعلمين، فكانت عينة الدراسة على النحو التالي:

تكونت عينة الدراسة من٢٥٠ فرداً وبنسبة ٢٥٪ من المجتمع الأصلي الذي بلغ ٩٩٠ فرداً، استجاب منهم ٢١١ فرداً وبنسبة ٨٤ ٪ من عينة الدراسة وذلك بعد الفاقد واستبعاد الاستبانات غير الصالحة للاستخدام، وهي موزعة على النحو التالي:

عينة المديرين: تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي من المديرين والوكلاء باعتبارهم فئة واحدة، وقد بلغ عددهم ٧٠ مديراً ووكيلاً، منهم ٣٠ مديراً و٤٠ وكيلاً ــ يوجد أكثر من وكيل في بعض المدارس ــ وقد استجاب منهم ٦٦ مديراً ووكيلاً بنسبة ٩٤ ٪ من المجتمع الأصلي والذي بلغ ٧٠ مديراً ووكيلاً.

عينة المعلمين: تكونت عينة الدراسة من ١٨٠ معلماً بنسبة ٢٠ ٪ من المجتمع الأصلي للمعلمين الذي بلغ ٩٢٠ معلماً بواقع ستة معلمين من كل مدرسة، استجاب منهم ١٤٥ معلماً وبنسبة ٨١ ٪ من عينة الدراسة للمعلمين وذلك بعد الفاقد واستبعاد الاستبانات غير الصالحة للاستخدام.

خصائص عينة الدراسة

– **المعلومات الأولية لعينة الدراسة من المديرين ومباني عينة الدراسة:** تشتمل المعلومات الأولية لعينة الدراسة من المديرين على ما يلي: الوظيفة، والمستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية، والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، ونوع المبنى المدرسي، وحجمه، انظر الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) . توزيع عينة الدراسة من المديرين والوكلاء في المدارس الثانوية الحكومية للبنين في المدينة المنورة تبعاً للوظيفة، المستوى التعليمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي ن = ٦٦.

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
	مدير	٢٨	٪٤٢,٤٢
الوظيفة	وكيل	٣٧	٪٥٦,٠٦
	لم يجيبوا	١	٪١,٥٢
المستوى التعليمي	كلية متوسطة	٢	٪٣,٠
	جامعي	٦١	٪٩٢,٤
	ماجستير	٣	٪٤,٥
الإعداد التربوي	تربويون	٥٧	٪٨٦,٤
	غير تربويين	٩	٪١٣,٦
	خبرة قصيرة من (١ -٥) سنوات	٢٨	٪٤٢,٤
الخبرة العملية في مجال الأداة المدرسية	خبرة متوسطة من(٦ -١٠) سنوات	٢٥	٪٣٧,٩
	خبرة طويلة من(١١سنة فأكثر)	١٣	٪١٩,٧
الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية	مدربون	٥٦	٪٨٤,٨
	غير مدربين	١٠	٪١٥,٢
نوع المبنى المدرسي	حكومي	٥١	٪٧٧,٣
	مستأجر	١٥	٪٢٢,٧
	صغير (أقل من ٣٠٠ طالب)	١٠	٪١٥,٢
حجم المبنى المدرسي	متوسط (من ٣٠٠ لأقل من ٥٠٠)	١٦	٪٢٤,٢
	كبير (٥٠٠ طالب فأكثر)	٤٠	٪٦٠,٦

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي: أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة من المديرين والوكلاء حيث بلغت نسبة المديرين ٤٢,٤٢٪، بينما بلغت نسبة الوكلاء

٥٦,٠٦ ٪، ويعود ذلك إلى وجود وكيلين في بعض المدارس بينما بلغت نسبة الذين لم يحددوا الوظيفة ١,٥٢ ٪.

وينقسم المديرون من حيث المستوى التعليمي إلى ثلاثة مستويات: الحاصلون على شهادة كلية إعداد المعلمين بنسبة ٣,٠٪، الحاصلون على الشهادة الجامعية بنسبة ٩٢,٤٪، ويمثلون أعلى نسبة، وهذا يشير إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم برفع كفاءة المديرين في المدارس، الحاصلين على الماجستير بنسبة ٤,٥٪.

كما تبين من الجدول أن أعلى نسبة من المديرين من الحاصلين على مؤهل تربوي، ٨٦,٤٪، ويرجع ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بإعداد المديرين تربوياً لتفهم احتياجات عناصر العملية التعليمية. في حين بلغت نسبة المديرين غير الحاصلين على مؤهل تربوي ١٣,٦٪.

وأن الخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية للمديرين تتراوح ما بين (١ إلى أكثر من ١١) سنة، وأن أعلى نسبة من المديرين من فئة الخبرة العملية القصيرة (١ - ٥) حيث بلغت ٤٢,٤٪، يليها فئة الخبرة العملية المتوسطة (٦ - ١٠) سنوات بنسبة ٣٧,٩٪، يليها فئة الخبرة العلمية الطويلة (١١ - فأكثر)، بنسبة ١٩,٧٪.

وأن أعلى نسبة من المديرين حاصلون على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية حيث بلغت ٨٤,٨٪، ويرجع ذلك إلى حرص وزارة التربية والتعليم على تكثيف الدورات التدريبية لإطلاع المديرين على كل جديد، وإقبال المديرين على حضور الدورات التدريبية للرفع من مستواهم، في حين بلغت نسبة المديرين غير الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية ١٥,٢٪.

وأن أعلى نسبة من المديرين في مبانٍ حكومية إذ بلغت ٧٧,٣٪، في حين بلغت نسبة المديرين في المباني المستأجرة ٢٢,٧٪. وأن أعلى نسبة من المديرين في مدارس كبيرة الحجم

بنسبة ٦٠,٦٪، يليها المدارس متوسطة الحجم بنسبة ٢٤,٢٪ . يليها المدارس صغيرة الحجم بنسبة ١٥,٢٪ .

المعلومات الأولية لعينة الدراسة من المعلمين ومباني العينة: تشتمل المعلومات الأولية لعينة الدراسة ومباني العينة من المعلمين على: المستوى التعليمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، ونوع المبنى المدرسي، وحجمه، انظر الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢). توزيع عينة الدراسة من المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين في المدينة المنورة تبعاً، للمستوى التعليمي والإعداد التربوي، والخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس، ونوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى المدرسي ن = ١٤٥.

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	كلية متوسطة	١	٠,٧٪
	جامعي	١٤٠	٩٦,٦٪
	ماجستير	٤	٢,٨٪
الإعداد التربوي	تربويون	١١٠	٧٥,٩٪
	غير تربويين	٣٥	٢٤,١٪
الخبرة العملية في مجال التدريس	خبرة قصيرة من (١ - ٩) سنوات	٦٠	٤١,٤٪
	خبرة متوسطة من (١٠ - ١٩) سنوات	٧٣	٥٠,٣٪
	خبرة طويلة من(سنة ٢٠ فأكثر)	١١	٧,٦٪
	لم يجيبوا	١	٠,٧٪

تابع جدول رقم (٢).

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الدورات التدريبية في مجال التدريس	مدربون	١٢٧	٨٧,٦٪
	غير مدربين	١٧	١١,٧٪
	لم يجيبوا	١	٠,٧٪
نوع المبنى المدرسي	حكومي	١٠١	٦٩,٧٪
	مستأجر	٤٤	٣٠,٣٪
حجم المبنى المدرسي	صغير (أقل من ٣٠٠ طالب)	٢١	١٤,٥٪
	متوسط (من ٣٠٠ لأقل من ٥٠٠)	٢٢	١٥,٢٪
	كبير (٥٠٠ طالب فأكثر)	٨٥	٥٨,٦٪
	لم يجيبوا	١٧	١١,٧٪

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي : ينقسم المعلمون من حيث المستوى التعليمي إلى ثلاثة مستويات : الحاصلون على شهادة كلية إعداد المعلمين بنسبة ٠,٧٪، والحاصلون على الشهادة الجامعية بنسبة ٩٦,٦٪، وهم يمثلون أعلى نسبة، والحاصلون على الماجستير بنسبة ٢,٨٪ .

وأن أعلى نسبة من المعلمين هم من الحاصلين على مؤهل تربوي إذ بلغت ٧٥,٩٪، في حين بلغت نسبة المعلمين غير الحاصلين على مؤهل تربوي ٢٤,١٪.

وأن الخبرة العملية في مجال التدريس للمعلمين تتراوح ما بين (١ إلى أكثر من ٢٠) سنة، وأن أعلى نسبة من المعلمين من فئة الخبرة العلمية المتوسطة (١٠ - ١٩) سنة إذ بلغت ٥٠,٣٪، يليها فئة الخبرة العملية القصيرة (١ - ٩) سنوات بنسبة ٤١,٤٪، يليها

فئة الخبرة العملية الطويلة (٢٠- فأكثر) سنة بنسبة ٧,٦٪. أما الذين لم يحددوا الخبرة العملية في مجال التدريس فنسبتهم ٠,٧٪ .

وأن أعلى نسبة من المعلمين هم الحاصلون على دورات تدريبية في مجال التدريس إذ بلغت ٨٧,٦٪، في حين بلغت نسبة المعلمين غير الحاصلين على دورات تدريبية ١١,٧٪. أما الذين لم يجيبوا عن تحديد الالتحاق في الدورات التدريبية فنسبتهم ٠,٧٪ .

وأن أعلى نسبة من المعلمين هم في مبان حكومية إذ بلغت ٦٩,٧٪، في حين بلغت نسبة المعلمين في المباني المستأجرة ٣٠,٣٪ .

وأن أعلى نسبة من المعلمين في مدارس كبيرة الحجم بنسبة ٥٨,٦٪، يليها المدارس متوسطة الحجم بنسبة ١٥,٢٪ ، يليها المدارس صغيرة الحجم بنسبة ١٤,٥٪ . أما الذين لم يجيبوا عن تحديد حجم المبنى المدرسي فنسبتهم ١١,٧٪ .

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة طبقت على كل من المديرين والمعلمين، اشتملت على نفس المجالات والعبارات نوعًا وعددًا وإن اختلفت في طريقة صياغتها لتتناسب مع فئات عينة الدراسة، ومرت الأداة أثناء إعدادها بعدة خطوات لتصبح صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية، وهي على النحو التالي:

هدف الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى:

- معرفة المعلومات الأولية عن أفراد عينة الدراسة وتتضمن ما يلي: المستوى التعليمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، المشاركة في الدورات التدريبية .

- معرفة بعض المعلومات عن كل مباني عينة الدراسة من حيث نوع المبنى المدرسي وحجمه.

- معرفة إجابات أفراد عينة الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين.

البناء الأولي لعبارات الاستبانة

تم البناء الأولي لعبارات الاستبانة عن طريق:

- دراسة أساليب إدارة الضغوط المهنية من خلال الاطلاع على الكتابات والدراسات العربية والأجنبية .

- من خلال الربط بين الإطار النظري والدراسات السابقة، وتعريف كل مجال إجرائياً، تم إعداد استبانة الدراسة، ومعيار تدرجها في صورتها الأولى مكونة من ٧٧ عبارة موزعة على ثمانية مجالات هي: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم أداء المعلمين، تحسين الظروف المادية للعمل .

صدق الاستبانة Validity

يقصد به: أن تقيس الاستبانة ما أعدت من أجل قياسه فعلاً، أي تقيس الوظيفة التي أعدت للقياس، ولا تقيس شيئًا مختلفًا عنها [٧٥، ص١٦٥] وقد تم التأكد من ذلك عن طريق:

الصدق الظاهري Face Validity (آراء المحكمين)

يقصد به: قياس مدى وضوح وانتماء عبارات الاستبانة للمجالات التي صُنفت بها، ومدى ملاءمة مجالات وعبارات الاستبانة للفئات المعروضة عليهم [٧٤، ص ٤٣٠].

وقد تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المُحكمين بلغ عددهم (٢٥) محكمًا استجاب منهم (٨) محكمين وذلك لمعرفة آرائهم حول مناسبة العبارة للمجال، ووضوح صياغة العبارة، ومدى مناسبة مجالات وعبارات الاستبانة للفئات المعروضة عليهم (المديرين، والمعلمين)، إضافة إلى أي عبارة يرون أنها مهمة ولم ترد في

الاستبانة، وكتابة أي اقتراح حول الاستبانة بصفة عامة . وقد اعتبرت نسبة ٨٠٪ من آراء المحكمين معيارًا للحكم على صلاحية العبارة، وبعد أن جمعت آراء المحكمين وجد أن معظمهم وافقوا على صلاحية العبارات وانتمائها، وفي ضوء نتائج آراء المحكمين تم تقبل العبارات التي اتفق المحكمون على انتمائها لكل مجال في الاستبانة، وحذف العبارات التي لا تنتمي للمجال الذي وضعت فيه، أو أنها عبارات مكررة،و تعديل صياغة بعض العبارات .

صدق المحتوى Content Validity: يقصـد به : قيـاس مدى تمثيل مجالات وعبارات الاسـتبانة للمحتوى المراد قياسـه [٧٤، ص ٤٣٠] .

فبعد إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء الملاحظات التي اقترحها المحكمون، تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (٥) مديرين و (١٠) معلمين، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها، وبين كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الفرعية الأخرى المكونة لها، وذلك بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، حيث أوضح أن قيم معاملات الارتباط عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١. مما يؤكد تمثيل العبارات للموضوع الذي صُممت من أجله، وانتماء العبارات للمجال الذي صُنفت به .

اختبار فهم الألفاظ على الاستبانة

أجريت على استبانة الدراسة دراسة تجريبية للتأكد من وضوح عباراتها، والتأكد من القدرة على إعطاء إجابة في معيار التدرج، ومدى فهمها على عينة عشوائية من المديرين والمعلمين من خارج العينة الأساسية بلغ عددها ٣ مديرين و٧ معلمين.

ثبات الاستبانة

يقصد به أن تعطي الاستبانة نفس النتائج إذا ما طبقت أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة [٧٢، ص٨٤] ولكي يتم التأكد من أن استبانة الدراسة تعطي نفس النتائج تقريبًا إذا أعيد القياس عن طريقها مرات متتالية، بحساب معامل ارتباط الاستبانة إحصائياً، باتباع طريقة إعادة الاختبار بتطبيق الاستبانة على ٥ مديرين و ١٥ معلماً تم اختيارهم عشوائياً خارج العينة الأساسية، ثم أعيد التطبيق على نفس أفراد العينة مرة أخرى، لمعرفة إجاباتهم مرتين، وكان الفرق الزمني بين التطبيق الأول والثاني أربعة عشر يومًا . ثم جمعت درجات كل استبانة في التطبيق الأول، والتطبيق الثاني، ولكل مجال ثم تم إيجاد الثبات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بحسابه من القيمة التامة وفقاً لمعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient [٧٦، ٢٢٥] فكانت قيمة معامل الارتباط للاستبانة ٠.٨٩ عند مستوى ٠.٠٠١، أما قيمة معامل الارتباط لكل مجال من مجالات الدراسة فبلغت ما يلي، انظر الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣). قيم معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات استبانة الدراسة في التطبيق الأول والثاني لتحديد ثبات الاستبانة

أساليب إدارة الضغوط المهنية	عدد أفراد عينة الدراسة ن = ٢٠		
	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٥
إدارة ثقافة المدرسة	٠.٩٥	٠.٠٠١	دالة
إعادة تصميم الوظائف	٠.٩٥	٠.٠٠١	دالة
القيادة الفعالة	٠.٩٩	٠.٠٠١	دالة
التحفيز	٠.٩٤	٠.٠٠١	دالة
مواجهة الخلافات في بيئة العمل	٠.٩٤	٠.٠٠١	دالة

تابع جدول رقم (٣).

أساليب إدارة الضغوط المهنية	عدد أفراد عينة الدراسة ن = ٢٠		
	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٥
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٠.٩٣	٠.٠٠١	دالة
تقويم أداء المعلمين	٠.٩٢	٠.٠٠١	دالة
تحسين الظروف المادية للعمل	٠.٩٤	٠.٠٠١	دالة
أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٠.٨٩	٠.٠٠١	دالة

ومن هنا يتضح أن معامل ارتباط الاستبانة يعد من الوجهة الإحصائية عاليًا بدرجة كبيرة وبدلالة إحصائية عالية، مما جعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام .

الصورة النهائية للاستبانة

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين :

- الجزء الأول: تكون من مجموعة البيانات الأولية عن عينة الدراسة، والمبنى المدرسي، وهي المستوى التعليمي، والإعداد التربوي والخبرة العملية، والمشاركة في الدورات التدريبية، ونوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى المدرسي (عدد المعلمين، وعدد الطلاب).

- الجزء الثاني: اشتمل على المعلومات الأساسية للدراسة، مكونًا من ٧٥ عبارة موزعة على ثمانية مجالات هي: إدارة ثقافة المدرسة ويتضمن ١٥ عبارة، وإعادة تصميم الوظائف و يتضمن ١١ عبارة، والقيادة الفعالة ويتضمن ١٢ عبارة، والتحفيز و يتضمن ٨ عبارات، و مواجهة الخلافات في بيئة العمل ويتضمن ٧ عبارات، والتحسين المستمر

لأداء المعلمين ويتضمن ٩ عبارات، وتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين ويتضمن ٧ عبارات، و تحسين الظروف المادية للعمل ويتضمن ٦ عبارات (انظر الملحق رقم (١) .

جمع المعلومات

اتبعت الخطوات التالية لجمع المعلومات:

- الحصول على موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة بعد عرضه على إدارة التطوير التربوي قسم البحوث والدراسات.

- توزيع استبانات الدراسة من قبل الباحث، وقد استغرق التوزيع واحداً وعشرين يومًا، وقد روعيت القواعد التالية أثناء التوزيع: توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وتوضيح الغرض من الدراسة، والإجابة عليها، وأهمية التعاون في دقة الإجابة، وليس من الضروري ذكر الاسم، كما تم تحديد يوم وتاريخ تسليم الاستبانات في مدة لا تتجاوز أسبوعين، تأمين أفضل إجراءات للتطبيق، حيث وضعت استبانة كل فرد من أفراد عينة الدراسة في ظرف خاص به، وطلب تغليف الظرف بعد الانتهاء للحصول على إجابات صريحة .

وبعد جمع الاستبانات تم التأكد من صلاحيتها للاستخدام بمراعاة المستجيبين لتعليمات الاستبانة وهي: الإجابة على كامل الاستبانة بدقة، ووضع إجابة واحدة فقط في معيار تدرج الاجابات . بعد المراجعة وجد أن استبانات المديرين التي عادت بلغت ٦٦ استبانة صالحة للاستخدام بنسبة ٩٤ ٪ ، وأن استبانات المعلمين التي عادت بلغت ١٤٥ استبانة صالحة للاستخدام بنسبة ٨١ ٪.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات، والنسبة المئوية، المتوسط الحسابي Arithmetic mean واختبار [ت] T.test وذلك في حالة وجود

مجموعتين في المتغيرات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي A one way Analysis of Variance في حالة وجود أكثر من مجموعتين في المتغيرات المستقلة، ومعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لحساب معامل ارتباط ثبات الاستبانة .

تحليل المعلومات

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها قام الباحث بتحليل معلومات الدراسة شخصيًا باستخدام حزمة البرامج الإحـصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (الإصدار العاشر) . حيث أعطيت درجات محددة لكل حقل من حقول الإجابات، وقد أعطيت الإجابات المتعلقة بمدى ممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية القيم الرقمية التالية : بدرجة كبيرة جداً ٥ ، بدرجة كبيرة ٤ ، بدرجة متوسطة ٣، بدرجة ضعيفة ٢ ، بدرجة ضعيفة جداً ١ ، وتم إعطاء رموز معينة للمعلومات الأولية لأفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين، ومباني عينة الدراسة . وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بأساليب إدارة الضغوط المهنية، والمعلومات الأولية لعينة الدراسة باعتبار مجالات الدراسة الأساسية : إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم أداء المعلمين، تحسين الظروف المادية للعمل متغيرات تابعة، واعتبار المستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية، والمشاركة في الدورات التدريبية، ونوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى المدرسي متغيرات مستقلة. وقد كانت الدلالة الإحصائية المختارة لجميع الاختبارات ٠,٠٥ .

تم في هذا الجزء من الدراسة تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وإجراءات العينة وخصائصها، وبناء الأداة، والأساليب الإحصائية، وتحليل المعلومات . و تناول الجزء التالي تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها والإجابة على أسئلتها .

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة من خلال تحليل ومناقشة إجابة أسئلة الدراسة .

إجابة أسئلة الدراسة

السؤال الأول : ما مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية حسب آراء أفراد عينة الدراسة . انظر الجدولين المرقومين بـ (٤)، (٥) .

جدول رقم (٤). قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	أفراد عينة الدراسة ن* = ٢١١		
	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الترتيب
إدارة ثقافة المدرسة	٣.٨٥	٠.٨٠	٣
إعادة تصميم الوظائف	٣.٧٤	٠.٧٩	٧
القيادة الفعالة	٤.٠٧	٠.٨٤	٢
التحفيز	٣.٤٥	٠.٩٧	٨
مواجهة الخلافات في بيئة ا لعمل	٣.٨٤	٠.٩٢	٤
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٣.٨٢	٠.٩٠	٦

تابع جدول رقم (٤).

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	أفراد عينة الدراسة ن* = ٢١١		
	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الترتيب
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤,٣٣	١,١٨	١
تحسين ظروف العمل المادية	٣,٨٤	٠,٩٧	٤م***
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية بين المعلمين	٣,٨٦	٠,٧٩	

* ن حيث ن عدد أفراد عينة الدراسة وينطبق ذلك على جميع الجداول اللاحقة

** المتوسط الحسابي المستوى

١ – ٢,٩٩	بدرجة ضعيفة
٣– ٣,٩٩	بدرجة متوسطة
٤ – ٥	بدرجة كبيرة

*** م تعني تكرار الترتيب وينطبق ذلك على جميع الجداول اللاحقة .

يتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة بلغ ٣,٨٦. وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة متوسطة . وربما يرجع ذلك إلى عدم وعي المديرين بأن المدرسة مسؤولة جزئياً عما يحدث للمعلمين من ضغوط بسبب طبيعة بناء المدرسة والسياسات والإجراءات التي تتبع في إدارة المدرسة ، أو ربما يرجع إلى عدم وعي المديرين للآثار الناجمة عن معايشة المعلمين للضغوط المهنية وتأثيرها على جودة أدائهم التعليمي وعلاقتهم بالطلاب والزملاء.

أما فيما يتعلق بآراء أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة المديرين لكل أسلوب من الأساليب، فيتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسطات الحسابية لآراء أفراد عينة الدراسة تراوحت ما بين ٤.٣٣ و ٣.٤٥. حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن المديرين يمارسون أسلوبي إدارة الضغوط المهنية للمعلمين المتعلقة بتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، والقيادة الفعالة بدرجة عالية . في حين يمارسون أساليب: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، وتحسين ظروف العمل المادية بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة من حيث ممارسة المديرين للقيادة الفعالة بدرجة عالية مع ما توصلت إليه دراسة ياركندي [٥٣] التي بينت أن ٧٩٪ من المديرات يعانين من عدم القدرة على استخدام جوانب القيادة التربوية في التغلب على الضغوط المهنية .

وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك أساليب للحد من الضغوط المهنية للمعلمين، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد [١] التي بينت أن من أساليب التغلب على الضغوط المهنية: إعادة توزيع المهام. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة دراسة مايلستن، وقولا سزويك وديوكت (Milstien & Golaszweski and Duqette) [٦] التي أظهرت أن من استراتيجيات تعامل المعلمين مع الضغوط المهنية تحسين العلاقات مع الزملاء والمديرين وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة بالي وفلوس وكيلي (Bailey & Fillos and Keliy) [٥٨] التي بينت أن من أساليب مواجهة المديرين للضغوط المهنية التدريب، وحضور المؤتمرات، والتنمية الذاتية. ومع ما توصلت إليه دراسة غميلش (Gmelch) [٦٠] التي أوضحت أن من أساليب تعامل التربويين مع الضغوط حضور المؤتمرات المهنية والدراسية، والقراءة الحرة، وتدريب المعلمين، وتقويم العمل وأدائه.

ويتضح من الجدول رقم (٤): أن ترتيب أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين من حيث ممارسة المديرين لها حسب آراء أفراد عينة الدراسة جاء، كما تبين المتوسطات الحسابية على النحو التالي: تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين ٤,٣٣ ، والقيادة الفعالة ٤,٠٧ ، وإدارة ثقافة المدرسة ٣,٨٥، ومواجهة الخلافات في بيئة العمل ٣,٨٤، وتحسين ظروف العمل المادية ٣,٨٤، والتحسين المستمر، ٣,٨٢، وإعادة تصميم الوظائف ٣,٧٤، والتحفيز ٣,٤٥ على التوالي .

وبالنظر إلى ترتيب أفراد عينة الدراسة لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين من حيث ممارسة المديرين لها يتضح: أن أفراد عينة الدراسة يرون أن أكثر الأساليب ممارسة هو أسلوب تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين. وربما يرجع ذلك إلى إدراك المديرين لمسؤوليتهم تجاه الحد من الإحباط الذي قد يسببه تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين والذي يمثل لهم ضغطاً، كما قد يرجع إلى الإجراءات التي تتخذها الوزارة بشأن إلزام المديرين بإطلاع المعلمين على تقويم الأداء الوظيفي ومناقشتهم به، الأمر الذي أدى إلى حرص المديرين على القيام بتقويم المعلمين بأسلوب فاعل يحد من إحساسهم بالظلم الذي يمثل لهم ضغطاً .

كما يتضح أن أقل الأساليب ممارسة مقارنة بالأساليب الأخرى هو أسلوب التحفيز، وربما يرجع ذلك إلى قلة استخدام الحوافز من قبل المديرين خاصة المادية نتيجة لعدم توافر المخصصات المالية المتعلقة بتحفيز المعلمين .كما يتضح أن أسلوب مواجهة الخلافات في بيئة العمل، وتحسين ظروف العمل المادية قد حصلتا على نفس الدرجة من حيث الممارسة.

جدول رقم (٥). قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية بين المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	المديرون ن = ٦٦			المعلمون ن = ١٤٥		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
إدارة ثقافة المدرسة	٤.١٨	٠.٦٦	٤	٣.٧٠	٠.٨٢	٤
إعادة تصميم الوظائف	٤.٠٦	٠.٦٤	٧	٣.٥٩	٠.٨١	٧
القيادة الفعالة	٤.٣٤	٠.٧٠	٢	٣.٩٥	٠.٨٨	٢
التحفيز	٣.٧٧	٠.٨٨	٨	٣.٣٠	٠.٩٧	٨
مواجهة الخلافات في بيئة ا لعمل	٤.٠٩	٠.٧٦	٦	٣.٧٢	٠.٩٦	٣
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٤.١٥	٠.٦٨	٥	٣.٦٧	٠.٩٥	٦
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤.٧٢	١.٠٦	١	٤.١٥	١.٢٠	١
تحسين ظروف العمل المادية	٤.١٥	٠.٦٨	٣	٣.٦٨	١.٠١	٥
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٤.١٨	٠.٦٧		٣.٧٢	٠.٨٠	

يتضح من الجدول رقم (٥): أن المتوسط الحسابي العام لآراء المديرين حول مدى ممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بلغ ٤.١٨ . في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لآراء المعلمين ٣.٧٢ . وهذا يدل على أن المديرين في المدارس الثانوية يرون أنهم يمارسون أساليب الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة عالية، في حين يرى المعلمون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى إحساس المديرين بأنهم يقومون بتأدية واجباتهم فيما يتعلق بالحد من الضغوط التي تواجه المعلمين في حين يرغب المعلمون زيادة تفعيل المديرين لأدوارهم فيما يتعلق

بأساليب الحد من الضغوط المهنية ، كما قد يرجع إلى إعطاء المديرين لأنفسهم تقديرات عالية بحكم كونهم المسؤولين عن ممارسة أساليب الحد من الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين .

أما فيما يتعلق بآراء المديرين حول ممارستهم لكل أسلوب من الأساليب ، فيتضح من الجدول رقم (٥) : أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين ٤,٧٢ و ٣,٧٧. وهذا يدل على أن المديرين يرون أنهم يمارسون الأساليب التالية : إدارة ثقافة المدرسة ، إعادة تصميم الوظائف ، القيادة الفعالة ، مواجهة الخلافات في بيئة العمل ، التحسين المستمر لأداء المعلمين ، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين ، تحسين ظروف العمل المادية بدرجة عالية ، في حين يمارسون أسلوب التحفيز بدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لآراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لكل أسلوب من الأساليب ، فيتضح من الجدول رقم (٥) : أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين ٤,١٥ و ٣,٣٠ . وهذا يدل على أن المعلمين يرون أن المديرين يمارسون كل أسلوب من أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين : إدارة ثقافة المدرسة ، إعادة تصميم الوظائف ، القيادة الفعالة ، التحفيز ، مواجهة الخلافات في بيئة العمل ، التحسين المستمر لأداء المعلمين ، تحسين ظروف العمل المادية ، بدرجة متوسطة ، في حين يمارسون أسلوب تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بدرجة عالية .

ويتضح من الجدول رقم (٥) : أن ترتيب أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين حسب آراء المديرين جاء ، كما تبين المتوسطات الحسابية ، على النحو التالي : تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين ٤,٧٢ ، القيادة الفعالة ٤,٣٤ ، تحسين ظروف العمل المادية ٤,١٩ ، إدارة ثقافة المدرسة ٤,١٨ ، التحسين المستمر لأداء المعلمين ٤,١٥ ، مواجهة الخلافات في بيئة العمل ٤,٠٩ ، إعادة تصميم الوظائف ٤,٠٦ ، التحفيز ٣,٧٧ على التوالي .

وبالنظر إلى ترتيب آراء المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين يتضح أن المديرين يرون أن أكثر الأساليب ممارسة هو أسلوب تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، وأقل الأساليب ممارسة هو أسلوب التحفيز .

أما بالنسبة لترتيب أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين من حيث ممارسة المديرين لها حسب آراء المعلمين فقد جاء، كما تبين المتوسطات الحسابية، على النحو التالي: تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين ٤.١٥ ، القيادة الفعالة ٣.٩٥ ، مواجهة الخلافات في بيئة العمل ٣.٧٢، إدارة ثقافة المدرسة ٣.٧٠ تحسين ظروف العمل المادية ٣.٦٨، التحسين المستمر لأداء المعلمين ٣.٦٧، إعادة تصميم الوظائف ٣.٥٩، التحفيز ٣.٣٠ على التوالي .

وبالنظر إلى ترتيب المعلمين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين يتضح أن أكثر الأساليب ممارسة هو أسلوب تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، وأقل الأساليب ممارسة هو أسلوب التحفيز .

وبالنظر إلى ترتيب أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين من حيث مدى ممارسة المديرين لها عند كل من المديرين والمعلمين، فيتضح أن هناك اتفاقاً بين المديرين والمعلمين على أن أكثر الأساليب ممارسة هو أسلوب تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، وأقل الأساليب ممارسة هو أسلوب التحفيز . كما يتضح أن الأساليب التالية: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة حصلت على نفس الترتيب من حيث ممارسة المديرين عند كل من المديرين والمعلمين .

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة ؟انظر الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة .

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	المديرون ن = ٦٦		المعلمون ن = ١٤٥		قيمة [ت]	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
إدارة ثقافة المدرسة	٤,١٨	٠,٦٦	٣,٧٠	٠,٨٢	٤,١٣	٠,٠٠١	دالة
إعادة تصميم الوظائف	٤,٠٦	٠,٦٤	٣,٥٩	٠,٨١	٤,١٢	٠,٠٠١	دالة
القيادة الفعالة	٤,٣٤	٠,٧٠	٣,٩٥	٠,٨٨	٣,١٩	٠,٠٠١	دالة
التحفيز	٣,٧٧	٠,٨٨	٣,٣٠	٠,٩٧	٣,٣٧	٠,٠٠١	دالة
مواجهة الخلافات في بيئة ا لعمل	٤,٠٩	٠,٧٦	٣,٧٢	٠,٩٦	٢,٧٥	٠,٠٠١	دالة
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٤,١٥	٠,٦٨	٣,٦٧	٠,٩٥	٣,٧٥	٠,٠٠١	دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤,٧٢	١,٠٦	٤,١٥	١,٢٠	٣,٣٤	٠,٠٠١	دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٤,١٩	٠,٧٧	٣,٦٨	١,٠١	٣,٥٨	٠,٠٠١	دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٤,١٨	٠,٦٧	٣,٧٢	٠,٨٠	٤,٠٤	٠,٠٠١	دالة

يتضح من الجدول رقم (٦): أن قيمة [ت] = ٤,٠٤ للمتوسط العام لكل من آراء المديرين والمعلمين، حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين . وهذه القيمة دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين . وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء المديرين والمعلمين اتضح أن هذه الفروق لصالح المديرين، وهذا يشير إلى أن المديرين يرون أنهم يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة أكبر مما يرى المعلمون .

ولتحديد الفروق بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لكل أسلوب من الأساليب، يتضح من الجدول رقم (٦): أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في كل أسلوب من أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية . وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لكل أسلوب من أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين . وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء المديرين والمعلمين اتضح أن هذه الفروق لصالح المديرين .وهذا يدل على أن المديرين يرون أنهم يمارسون كل أسلوب من أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة أكبر مما يرى المعلمون .

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً للإعداد التربوي، الخبرة العملية، الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي . انظر الجداول المرقمة بـ (٧)، (٨)، (٩)، (١٠)، (١١).

يتضح من الجدول رقم (٧): أن قيمة [ت] غير دالة إحصائيا للمتوسط العام لآراء المديرين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية، وفي كل أسلوب من أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين تبعاً للإعداد التربوي .وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وممارسة كل أسلوب من أساليب

جدول رقم (٧). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً للإعداد التربوي.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	تربويون ن = ٥٧ المتوسط الحسابي	تربويون ن = ٥٧ الانحراف المعياري	غير تربويين ن = ٩ المتوسط الحسابي	غير تربويين ن = ٩ الانحراف المعياري	قيمة [ت]	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٤.١٨	٠.٦٨	٤.١٩	٠.٤٧	-٠.٠٤	٠.٩٧	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٤.٠٧	٠.٦٨	٣.٩٨	٠.٣٢	٠.٣٨	٠.٧١	غير دالة
القيادة الفعالة	٤.٣٣	٠.٧١	٤.٤٠	٠.٦٣	-٠.٢٧	٠.٧٩	غير دالة
التحفيز	٣.٧٨	٠.٩٣	٣.٧٥	٠.٥٠	٠.٠٨	٠.٩٤	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة ا لعمل	٤.١١	٠.٧٦	٣.٩٧	٠.٧٥	٠.٥٢	٠.٦١	غير دالة
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٤.١٥	٠.٧١	٤.١٦	٠.٤٨	٠.٠٢	٠.٩٨	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤.٧٣	١.١٠	٤.٦٩	٠.٨٠	٠.١١	٠.٩٢	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٤.١٩	٠.٨١	٤.١٦	٠.٤١	٠.١٢	٠.٩١	غير دالة
المتوسط العام لأساليب الضغوط المهنية للمعلمين	٤.١٨	٠.٧١	٤.١٦	٠.٤٢	٠.٠٩	٠.٩٣	غير دالة

إدارة الضغوط المهنية للمعلمين تبعاً للإعداد التربوي. وهذا يشير إلى أن المديرين الحاصلين على إعداد التربوي وغير الحاصلين يرون أنهم يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب بنفس المستوى وأن الإعداد التربوي ليس له تأثير على ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين . وربما يرجع ذلك إلى أن برامج الإعداد التربوي في مرحلة الجامعة أو في مرحلة الدبلوم العام في التربية لا تتضمن مواد أو موضوعات في مجال الضغوط المهنية.

جدول رقم (٨). قيم اختبار [ف] لدلالة الفروق بين آراء المديرين حول مدى ممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً للخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	خبرة قصيرة ن =٢٨		خبرة متوسطة ن = ٢٥		خبرة طويلة ن =١٣		قيمة [ف]	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
إدارة ثقافة المدرسة	٤.١٨	٠.٦٩	٤.٠٣	٠.٦٤	٤.٤٤	٠.٥٧	١.٧٠	٠.١٩	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٤.٠٤	٠.٦٢	٣.٩٧	٠.٦٦	٤.٢٧	٠.٦٤	٠.٩٦	٠.٣٩	غير دالة
القيادة الفعالة	٤.٢٩	٠.٧١	٤.٣٩	٠.٦٨	٤.٣٥	٠.٧٤	٠.١٦	٠.٨٦	غير دالة
التحفيز	٣.٧٧	٠.٧٦	٣.٧٩	٠.٩٣	٣.٧٦	١.٠٧	٠.٠٠	٠.٩٩	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة العمل	٤.١٠	٠.٧٢	٤.٠١	٠.٧١	٤.٢٢	٠.٩٤	٠.٣٢	٠.٧٣	غير دالة
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٤.١٦	٠.٥٩	٤.١٢	٠.٧٣	٤.٢١	٠.٧٩	٠.٠٦	٠.٩٤	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤.٨٠	٠.٩٥	٤.٦٠	١.٢٠	٤.٧٧	١.٠٤	٠.٢٦	٠.٧٧	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٤.٢٣	٠.٥٧	٤.١٠	١.٠٠	٤.٢٤	٠.٦٥	٠.٢٣	٠.٧٩	غير دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٤.١٨	٠.٦٣	٤.١٢	٠.٧٢	٤.٢٩	٠.٦٩	٠.٢٧	٠.٧٦	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٨): أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المديرين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية، وفي كل أسلوب من الأساليب تبعاً للخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية. وهذا يدل على أنه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين و كل أسلوب من الأساليب تبعاً للخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية. وهذا يشير إلى أن المديرين في فئة الخبرة العملية القصيرة، والمتوسطة، والطويلة يرون أنهم يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب بنفس المستوى وأن الخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية ليس لها تأثير على ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين .ولا تعني هذه النتيجة إغفال أهمية عامل الخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية ؛ لأنها تزود المديرين بالخبرات المهنية التي قد تعينهم على فهم الأعمال الإدارية والإشرافية وسرعة القيام بها، وتوفير أكبر قدر ممكن من الوقت لممارسة النواحي الفنية، وكذلك التعامل بسهولة ويسر وتدبير أمور العمل بدون قلق واضطراب.

جدول رقم (٩). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدربون ن = ٥٦		غير مدربين ن = ١٠		قيمة [ت]	مستوى الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٤.٢٠	٠.٦٢	٤.٠٢	٠.٨٤	٠.٨٢	٠.٤٢	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٤.٠٦	٠.٦٤	٤.٠٢	٠.٦٧	١.٠٢	٠.٨٤	غير دالة
القيادة الفعالة	٤.٣٩	٠.٦٤	٤.٠٥	٠.٩٣	١.٤٤	٠.١٥	غير دالة
التحفيز	٣.٨٣	٠.٨١	٣.٤٦	١.١٧	١.٢٩	٠.٢٣	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة ا لعمل	٤.١٥	٠.٦٩	٣.٧٧	١.٠٥	١.٤٦	٠.١٥	غير دالة

تابع جدول رقم (٩).

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدربون ن = ٥٦		غير مدربين ن = ١٠		قيمة [ت] الفعلية	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٤,١٨	٠,٦٢	٤,٠١	٠,٩٧	٠,٧٣	٠,٤٧	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤,٨٣	٠,٩١	٤,١٢	١,٥٩	٢,٠٠	٠,٠٥	دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٤,٢٩	٠,٦٤	٣,٦٣	١,١٥	٢,٦٠	٠,٠١	دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٤,٢٢	٠,٦١	٣,٩١	٠,٩٣	١,٣٦	٠,١٨	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٩): أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المديرين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وفي كل أسلوب من الأساليب: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين تبعاً للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية . وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من هذه الأساليب تبعاً للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية . وهذا يشير إلى أن المديرين الحاصلين وغير الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من هذه الأساليب بنفس المستوى وأن الدورات التدريبية ليس لها تأثير على ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين .كما يتضح من الجدول أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في أسلوبي: تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين،و تحسين ظروف العمل

المادية . وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين الحاصلين وغير الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية حول مدى ممارستهم لأسلوبي تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، وتحسين ظروف العمل المادية . وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء المديرين الحاصلين وغير الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية اتضح أن هذه الفروق لصالح المديرين المدربين، وهذا يشير إلى أن المديرين الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية يمارسون كل أسلوب من هذه الأساليب بدرجة أكبر مما يرى المديرون غير الحاصلين على دورات تدريبية وأن الدورات التدريبية لها تأثير على ممارسة المديرين لهذين الأسلوبين، وربما يرجع ذلك إلى أن الدورات التدريبية التي تعقد للمديرين تهتم بتناول دور المديرين في تقويم الأداء الوظيفي وتحسين الظروف المادية في بيئة العمل .

جدول رقم (١٠). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً لنوع المبنى المدرسي.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	حكومي ن = ٥١		مستأجر ن = ١٥		قيمة	مستوى الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	[ت]	الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٤.١٧	٠.٦١	٤.٢٠	٠.٨١	-٠.١٣	٠.٩٠	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٤.٠٦	٠.٦٢	٤.٠٥	٠.٧٢	٠.٠٠	١.٠٢	غير دالة
القيادة الفعالة	٤.٣٤	٠.٦٩	٤.٣٤	٠.٧٤	٠.٠١	١.٠٢	غير دالة
التحفيز	٣.٨١	٠.٨٦	٣.٦٥	٠.٩٦	٠.٦١	٠.٥٤	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة العمل	٤.٠٨	٠.٧٣	٤.١٢	٠.٨٧	-٠.١٩	٠.٨٥	غير دالة

تابع جدول رقم (١٠).

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	حكومي ن = ٥١		مستأجر ن = ١٥		قيمة [ت]	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٤.١٧	٠.٦٤	٤.١١	٠.٨٣	٠.٢٨	٠.٨٠	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤.٧٥	١.٠٠	٤.٦٠	١.٢٧	٠.٤٩	٠.٦٢	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٤.٦٢	٠.٧١	٣.٩٤	٠.٩٣	١.٤١	٠.١٦	غير دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٤.١٩	٠.٦٣	٤.١٣	٠.٨١	٠.٢٩	٠.٧٨	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٠): أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المديرين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وفي كل أسلوب من الأساليب تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر). وهذا يشير إلى أن المديرين في المباني الحكومية والمباني المستأجرة يرون أنهم يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب بنفس المستوى. وأن نوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر) ليس له تأثير على ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين . وربما يرجع ذلك إلى أن المديرين في المباني المستأجرة أعطوا لأنفسهم تقديرات عالية للظهور بأفضل صورة ممكنة. ولا تعني هذه النتيجة إغفال أهمية المباني الحكومية في الحد من الضغوط المهنية لدى المعلمين حيث تكون أكثر ملاءمة من المباني المستأجرة من حيث التهوية والإضاءة والفصول وغرف المعلمين، وتهيئة المناخ المدرسي الجيد والراحة النفسية الذي يؤدي بدوره إلى الحد من آثار الضغوط المهنية كالآثار الصحية والنفسية والتنظيمية .

جدول رقم (١١). قيم اختبار [ف] لدلالة الفروق بين آراء المديرين حول مدى ممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغيرة، متوسط، كبير).

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدارس صغيرة ن =١٠		مدارس متوسطة ن =١٦		مدارس كبيرة ن =٤٠		قيمة [ف]	مستوى الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		الدلالة الفعلية	الإحصائية عند ٠.٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٤.٠٥	٠.٩٢	٤.٣٣	٠.٦٦	٤.١٥	٠.٥٩	٠.٦٧	٠.٥٢	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٣.٩٧	٠.٩٥	٤.٢٢	٠.٥٦	٤.٠١	٠.٥٨	٠.٦٨	٠.٥١	غير دالة
القيادة الفعالة	٤.٣٤	٠.٩٨	٤.٤٦	٠.٥٢	٤.٢٩	٠.٦٩	٠.٣٥	١.٧١	غير دالة
التحفيز	٣.٧١	١.٣٢	٣.٩٠	٠.٨١	٣.٧٤	٠.٧٩	٠.٢٢	٠.٨١	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة ا لعمل	٤.٠٦	١.٠٥	٤.٢٥	٠.٥٨	٤.٠٤	٠.٧٥	٠.٤٦	٠.٦٣	غير دالة
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٤.٠٨	١.٠٦	٤.٢٤	٠.٥٣	٤.١٤	٠.٦٣	٠.٢١	٠.٨٢	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤.٤٧	١.٦٣	٤.٨٠	٠.٩٩	٤.٧٥	٠.٩٢	٠.٣٥	٠.٧١	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٤.٠٠	١.٢١	٤.١٨	٠.٨٠	٤.٢٤	٠.٦٢	٠.٣٧	٠.٦٩	غير دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٤.٠٨	١.٠٦	٤.٣٠	٠.٥٧	٤.١٥	٠.٦٠	٠.٣٧	٠.٦٩	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١١): أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المديرين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وفي كل أسلوب من الأساليب تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغير، متوسط، كبير). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المديرين حول ممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وممارسة كل أسلوب من الأساليب . وهذا يشير إلى أن المديرين في المباني صغيرة الحجم، والمتوسطة، والكبيرة يرون أنهم يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب بنفس المستوى، وأن حجم المبنى المدرسي ليس له تأثير على ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين .

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً للإعداد التربوي، الخبرة العملية، الدورات التدريبية، نوع المبنى المدرسي، حجم المبنى المدرسي .انظر الجداول المرقومة بـ (١٢)، (١٣)، (١٤)، (١٥)، (١٦) .

جدول رقم (١٢). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً للإعداد التربوي .

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	تربويون ن = ١١٠ المتوسط الحسابي	تربويون ن = ١١٠ الانحراف المعياري	غير تربويين ن = ٣٥ المتوسط الحسابي	غير تربويين ن = ٣٥ الانحراف المعياري	قيمةات]	الدلالة الإحصائية الفعلية	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٣.٦٥	٠.٨٣	٣.٨٦	٠.٨٠	-١.٣٣	٠.٠٩	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٣.٥٢	٠.٨٣	٣.٨١	٠.٦٧	-١.٨٠	٠.٠٧	غير دالة
القيادة الفعالة	٣.٨٦	٠.٩٢	٣.٨٩	٠.٦٦	-٢.١٥	٠.٠٨	غير دالة

تابع جدول رقم (١٢).

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	تربويون ن = ١١٠ المتوسط الحسابي	تربويون ن = ١١٠ الانحراف المعياري	غير تربويين ن = ٣٥ المتوسط الحسابي	غير تربويين ن = ٣٥ الانحراف المعياري	قيمة [ت]	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
التحفيز	٣,٣١	١,٠٠	٣,٢٨	٠,٩٠	٠,١٢	٠,٠٩	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة العمل	٣,٦٩	١,٠٠	٣,٨١	٠,٨٥	-٠,٦٤	٠,٥٢	غير دالة
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٣,٦٣	٠,٩٨	٣,٧٨	٠,٨٤	-٠,٨٣	٠,٤١	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤,١٠	١,٢٠	٤,٢٨	١,٢١	-٠,٧٤	٠,٤٦	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٣,٦٤	١,٠٤	٣,٨٢	٠,٩١	-٠,٨٨	٠,٣٨	غير دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٣,٦٧	٠,٨٣	٣,٨٩	٠,٦٩	-١,٤٢	٠,١٦	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٢): أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وفي كل أسلوب من الأساليب: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية تبعاً للإعداد التربوي (تربوي، غير تربوي). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وممارسة كل أسلوب من الأساليب تبعاً للإعداد التربوي. وهذا يشير إلى أن المعلمين التربويين وغير التربويين يرون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من هذه الأساليب بنفس المستوى، وأن الإعداد التربوي للمعلمين ليس له تأثير على آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين. وربما يرجع ذلك إلى أن برامج الإعداد التربوي في مرحلة الجامعة أو في مرحلة الدبلوم العام في التربية لا تتضمن مواد أو موضوعات في مجال الضغوط المهنية.

جدول رقم (١٣). قيم اختبار [ف] لدلالة الفروق بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	خبرة قصيرة ن =٦٠		خبرة متوسطة ن = ٧٣		خبرة طويلة ن =١١		قيمة [ف]	مستوى الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		الدلالة الفعلية	الإحصائية عند ٠٫٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٣٠٦٥	٠٫٨٦	٣٫٧٦	٠٫٨١	٣٫٦٢	٠٫٧٩	٠٫٣٥	٠٫٧١	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٣٫٥٥	٠٫٧٨	٣٫٦٣	٠٫٨٤	٣٫٥٧	٠٫٧٨	٠٫١٦	٠٫٨٥	غير دالة
القيادة الفعالة	٣٫٩٥	٠٫٨٩	٣٫٩٥	٠٫٨٦	٣٫٨٥	١٫٠٣	٠٫٠٧	٠٫٩٤	غير دالة
التحفيز	٣٫١٧	٠٫٩٢	٣٫٤٠	١٫٠٥	٣٫٣٤	٠٫٧٢	٠٫٩٣	٠٫٤٠	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة ا لعمل	٣٫٦٧	٠٫٩٦	٣٫٧٨	٠٫٩٩	٣٫٥٦	٠٫٨٥	٠٫٣٧	٠٫٦٩	غير دالة
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٣٫٥٨	٠٫٩١	٣٫٧٥	٠٫٩٨	٣٫٥٨	١٫٠٤	٠٫٥٨	٠٫٥٦	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤٫٠٨	١٫١٢	٤٫٢٠	١٫٣٢	٤٫١٤	٠٫٩٠	٠٫١٦	٠٫٨٥	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٣٫٥٦	١٫٠٢	٣٫٧٢	١٫٠٣	٣٫٩٩	٠٫٧٨	٠٫٩٦	٠٫٣٩	غير دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٣٫٦٥	٠٫٧٨	٣٫٧٧	٠٫٨٤	٣٫٦٨	٠٫٧١	٠٫٣٩	٠٫٦٨	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٣): أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وفي كل أسلوب من الأساليب تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس . وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب تبعاً للخبرة العملية في مجال التدريس. وهذا يشير إلى أن المعلمين في فئة الخبرة العملية القصيرة، والمتوسطة، والطويلة يرون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب بنفس المستوى، وأن الخبرة العملية في مجال التدريس ليس لها تأثير على آراء المعلمين حول ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين .

جدول رقم (١٤). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً للدورات التدريبية في مجال التدريس.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدربون ن = ١٢٧ المتوسط الحسابي	مدربون ن = ١٢٧ الانحراف المعياري	غير مدربين ن = ١٧ المتوسط الحسابي	غير مدربين ن = ١٧ الانحراف المعياري	قيمة [ت]	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٣,٦٨	٠,٨٤	٣,٧٨	٠,٧٠	-٠,٤٥	٠,٦٥	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٣,٥٨	٠,٨٠	٣,٦٥	٠,٩٠	-٠,٣٣	٠,٧٥	غير دالة
القيادة الفعالة	٣,٩٤	٠,٩٠	٣,٩٨	٠,٧٤	-٠,٢٠	٠,٨٤	غير دالة
التحفيز	٣,٣١	١,٠٠	٣,٢١	٠,٨٢	٠,٤٠	٠,٦٩	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة العمل	٣,٧١	٠,٩٩	٣,٧٧	٠,٧٨	-٠,٢٣	٠,٨٢	غير دالة

تابع جدول رقم (١٤).

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدربون ن = ١٢٧ المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	غير مدربين ن = ١٧ المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة [ت]	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٣,٦٩	٠,٩٤	٣,٤٤	١,٠٦	١,٠٢	٠,٣١	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤,١٥	١,٢١	٤,٠٧	١,١٤	٠,٢٦	٠,٧٩	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٣,٦٩	١,٠٣	٣,٦١	٠,٩٣	٠,٣٤	٠,٧٤	غير دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٣,٧١	٠,٨٢	٣,٧٤	٠,٧٠	-٠,١٣	٠,٩٠	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٤) : أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وفي كل أسلوب من الأساليب تبعاً للدورات التعليمية في مجال التدريس. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب تبعاً للدورات التدريبية . وهذا يشير إلى أن المعلمين الحاصلين وغير الحاصلين على دورات تدريبية يرون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بنفس المستوى وأن الدورات التدريبية في مجال التدريس ليس لها تأثير على آراء المعلمين حول ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين. وربما يرجع ذلك إلى أن هذه الدورات التدريبية تركز على طرق التدريس بعيداً عن الأعمال الإدارية.

جدول رقم (١٥). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً لنوع المبنى المدرسي.

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	حكومي ن = ١٠١		مستأجر ن = ٤٤		قيمة [ت]	الدلالة مستوى الإحصائية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		الدلالة الفعلية	عند مستوى ٠،٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٣،٦٩	٠،٨٤	٣،٧٣	٠،٧٩	-٠،٢٦	٠،٨٠	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٣،٦٠	٠،٨٠	٣،٥٦	٠،٨٢	٠،٢٨	٠،٧٨	غير دالة
القيادة الفعالة	٣،٩٤	٠،٨٨	٣،٩٧	٠،٩٠	-٠،٢٤	٠،٨١	غير دالة
التحفيز	٣،٢٩	١،٠٣	٣،٣٢	٠،٨٥	-٠،١٥	٠،٨٨	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة العمل	٣،٧٥	٠،٩٤	٣،٦٥	١،٠٢	٠،٥٩	٠،٥٥	غير دالة
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٣،٦٧	٠،٩٥	٣،٦٧	٠،٩٧	-٠،٠٥	٠،٩٦	غير دالة
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤،١٣	١،٢١	٤،١٨	١،١٨	-٠،٢١	٠،٨٣	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٣،٦٨	١،٠١	٣،٦٩	١،٠٣	-٠،٠٣	٠،٩٨	غير دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٣،٧١	٠،٧٩	٣،٧٣	٠،٨٢	-٠،١٠	٠،٨٨	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٥): أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً للمتوسط العام لآراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وفي كل أسلوب من الأساليب تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة

المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب تبعاً لنوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر). وهذا يشير إلى أن المعلمين في المباني الحكومية والمباني المستأجرة يرون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب بنفس المستوى . وأن نوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر) ليس له تأثير على آراء المعلمين حول ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين .

جدول رقم (١٦). قيم اختبار [ف] لدلالة الفروق بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغير، متوسط، كبير).

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدارس صغيرة ن =٢١		مدارس متوسطة ن =٢٢		مدارس كبيرة ن =٨٥		قيمة [ف]	مستوى الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		الدلالة الفعلية	الإحصائية عند ٠،٠٥
إدارة ثقافة المدرسة	٣،٧٦	٠،٨٠	٣،٨١	٠،٦٠	٣،٦٧	٠،٨٩	٠،٣١	٠،٧٤	غير دالة
إعادة تصميم الوظائف	٣،٦٠	٠،٦٧	٣،٥٧	٠،٧٥	٣،٦١	٠،٨٤	٠،٠٣	٠،٩٧	غير دالة
القيادة الفعالة	٣،٨٦	٠،٧٢	٤،١١	٠،٧٦	٣،٩٤	٠،٩٢	٠،٤٧	٠،٦٣	غير دالة
التحفيز	٣،٣٠	٠،٧٤	٣،٤٤	٠،٩٢	٣،٢١	١،٠٤	٠،٥٢	٠،٦٠	غير دالة
مواجهة الخلافات في بيئة ا لعمل	٣،٦٥	٠،٧٨	٣،٨٣	٠،٨٨	٣،٧١	١،٠٠	٠،٢١	٠،٨١	غير دالة
التحسين المستمر لأداء المعلمين	٣،٧٦	٠،٧٩	٣،٧٧	٠،٨٨	٣،٦٢	١،٠٠	٠،٣٣	٠،٧٢	غير دالة

تابع جدول رقم (١٦).

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدارس صغيرة ن =٢١		مدارس متوسطة ن =٢٢		مدارس كبيرة ن =٨٥		قيمة [ف]	مستوى الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		الدلالة الإحصائية الفعلية	عند ٠,٠٥
تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين	٤,٣٠	٠,٩٢	٤,٣٤	١,١٨	٤,٠٦	١,٢٣	٠,٧٢	٠,٤٩	غير دالة
تحسين ظروف العمل المادية	٣,٧١	٠,٧٨	٣,٧٧	٠,٩٥	٣,٧٢	١,٠٧	٠,٠٣	٠,٩٨	غير دالة
المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	٣,٧٣	٠,٦٧	٣,٨٢	٠,٦٩	٣,٦٩	٠,٧٩	٠,٢٣	٠,٧٩	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٦): أن قيمة [ف] غير دالة إحصائياً في أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، وفي كل أسلوب من الأساليب تبعاً لحجم المبنى المدرسي (صغير، متوسط، كبير). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء العلمين حول ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وممارسة كل أسلوب من الأساليب . وهذا يشير إلى أن المعلمين في المباني صغيرة الحجم، والمتوسطة، والكبيرة يرون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب بنفس المستوى، وأن حجم المبنى المدرسي ليس له تأثير على آراء المعلمين حول ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين .

السؤال الخامس : ما مقترحات أفراد عينة الدراسة (المديرين والمعلمين) لتفعيل دور المـديرين للحـد مـن الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين ؟ انظر الجدول رقم (١٧) .

جدول رقم (١٧). يوضح مقترحات أفراد عينة الدراسة لتفعيل أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة مرتبة ترتيباً تنازلياً .

عدد أفراد عينة الدراسة ن=١٠٥

م	أساليب إدارة الضغوط المهيئة للمعلمين	التكرارات	النسبة المئوية
١	تخفيف العبء التدريس عن المعلمين بحيث لا يتجاوز نصاب المعلم ثماني عشرة حصة أسبوعياً .	٧٧	٧٣.٣٣٪
٢	تخفيف الأعمال الروتينية التي تزيد من أعباء العمل .	٦٥	٦١.٩٠٪
٣	توفير متطلبات التدريس مثل الوسائل التعليمية والأجهزة .	٦٢	٥٩.٠٥ ٪
٤	عقد دورات تدريبية للمديرين والمعلمين في مجال إدارة الضغوط المهنية .	٥٩	٥٦.١٩٪
٥	إشاعة روح الألفة والمحبة بين المعلمين بتبادل الرأي والحوار مع المعلمين فيما يتعلق بقضايا العملية التعليمية.	٥٤	٥١.٤٣٪
٦	إعطاء المديرين والمعلمين صلاحيات تتلاءم مع مسؤولياتهم .	٥١	٤٨.٥٧٪
٧	التوسع في المباني الحكومية والحد من المباني المستأجرة .	٤٦	٤٣.٨١٪
٨	التعرف على أسباب عدم ارتياح المعلمين ووضع حلول إجرائية عملية بالتعاون مع المعلمين لحلها .	٤٣	٤٠.٩٥٪
٩	عدم تزايد عدد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد.	٤٢	٤٠.٠٪
١٠	عمل أنشطة ترويحية للمعلمين خلال الرحلات المدرسية	٣٦	٣٤.٢٩٪
١١	الإشادة بالمعلم في المناسبات والإذاعة .	٢٩	٢٧.٦٢٪
١٢	تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين للإشادة بأعمالهم .	٢٣	٢١.٩٠٪
١٣	إقامة أندية خاصة بالمعلمين حسب تخصصاتهم .	١٩	١٨.٠٩٪

يتضح من الجدول رقم (١٧): أن النسب المئوية لمقترحات أفراد عينة الدراسة لزيادة تفعيل أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة والحد منها تتراوح بين (٧٣.٣٣٪) و (١٨.٠٩٪). وأن أهم مقترحات

أفراد عينة الدراسة تخفيف العبء التدريسي عن المعلمين بحيث لا يتجاوز نصاب المعلم ثماني عشرة حصة أسبوعياً . في حين أن أقل هذه المقترحات نسبة لتفعيل أساليب إدارة الضغوط المهنية إقامة أندية خاصة بالمعلمين حسب تخصصاتهم.

الخلاصة و التوصيات والمقترحات

الخلاصة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية، والكشف عن الفروق بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية تبعاً: للإعداد التربوي، والخبرة العملية، والدورات التدريبية، ونوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى المدرسي، ومقترحات أفراد عينة الدراسة لتفعيل دور المديرين للحد من الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين حسب آراء المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

تكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ فرداً بنسبة ٢٥٪ من المجتمع الأصلي للدراسة الذي بلغ ٩٩٠ فرداً، منهم ٧٠ مديراً ووكيلاً، ١٨٠ معلماً، استجاب منهم ٦٦ مديراً ووكيلاً بنسبة ٩٤٪ من المجتمع الأصلي، و١٤٥ معلماً بنسبة ٨١٪ من عينة الدراسة للمعلمين .

استخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من ٧٥ عبارة موزعة على ثمانية مجالات هي: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر

لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين الظروف المادية للعمل. أجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما أجري عليها اختبار صدق المحتوى بحساب معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وبين كل مجال والمجالات الفرعية، وقد كانت معاملات الارتباط كلها عالية وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ وأجري عليها اختبار الثبات بتطبيقه على عينة بلغت ٢٠ فرداً منهم ٥ مديرين، و١٥معلماً في فترتين مختلفتين فكانت معامل ارتباط الاستبانة ٠,٨٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ . وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات، والنسبة المئوية و المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار [ت]، وتحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسونPearson Correlation Coefficient ، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها:

- يرى أفراد عينة الدراسة أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة متوسطة.

- يرى أفراد عينة الدراسة أن المديرين يمارسون أسلوبي القيادة الفعالة، وتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بدرجة عالية. في حين يمارسون أساليب إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تحسين ظروف العمل المادية للمعلمين بدرجة متوسطة.

- يرى المديرون أنهم يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة عالية. بينما يرى المعلمون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة متوسطة.

- يرى المديرون أنهم يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين التي تتعلق بإدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، مواجهة الخلافات في بيئة

العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، تحسين ظروف العمل المادية بدرجة عالية. في حين يمارسون أسلوب التحفيز بدرجة متوسطة.

- يرى المعلمون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين التي تتعلق بإدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة، التحفيز، مواجهة الخلافات في بيئة العمل، التحسين المستمر لأداء المعلمين، تحسين ظروف العمل المادية بدرجة متوسطة . في حين يمارسون أسلوب تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بدرجة عالية .

- أن هناك اتفاقاً بين المديرين والمعلمين من حيث ترتيب ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين، حيث يرون أن أكثر أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين ممارسة هو تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، وأقل الأساليب ممارسة التحفيز وأن أساليب: إدارة ثقافة المدرسة، إعادة تصميم الوظائف، القيادة الفعالة حصلت على نفس الترتيب من حيث ممارسة المديرين لها عند كل من المديرين والمعلمين .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية لصالح المديرين حيث يرى المديرون أنهم يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية بدرجة أكبر مما يرى المعلمون .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين حول مدى ممارستهم لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب تبعاً: للإعداد التربوي، والخبرة العملية في مجال الإدارة المدرسية، ونوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى المدرسي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المديرين حول ممارسة المديرين لأسلوبي تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين وتحسين ظروف العمل المادية تبعاً للحصول على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية لصالح المديرين الحاصلين على

دورات تدريبية حيث يرى المديرون الحاصلون على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية أنهم يمارسون أسلوبي تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، وتحسين ظروف العمل المادية بدرجة أكبر من المديرين غير الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء المعلمين حول مدى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين وكل أسلوب من الأساليب تبعاً: للإعداد التربوي، والخبرة العملية والدورات التدريبية في مجال التدريس، ونوع المبنى المدرسي، وحجم المبنى المدرسي.

التوصيات

حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يرون أن المديرين يمارسون أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين بدرجة متوسطة ؛ لذا يوصي الباحث مديري المدارس بممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية على النحو التالي :

- **إدارة ثقافة المدرسة**: ينبغي على المديرين أن يعملوا على المواءمة بين أهداف وسياسات وإجراءات العمل، والقيم السائدة، وقواعد السلوك السارية وقدرات المعلمين بإطلاع المعلمين على الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ورسالة المدرسة، والأنشطة والقوانين التي تحكم سير العمل، والأدوار المتوقعة من المعلمين، وأسلوب أدائهم لهذه الأدوار والمشكلات التي يمكن أن تواجههم وكيفية التخلص منها، وتعريفهم بنظام الاتصال الموجود في المدرسة، ونظام العقوبات المعمول به بالمدرسة الخاص بالمعلمين .

- **إعادة تصميم الوظائف**: أن يسعى المديرون في توزيع الاختصاصات والأعمال بين المعلمين إلى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب للتوفيق بين خصائص المعلم ومتطلبات الوظيفة ومحيط العمل. وتخفيف أعباء العمل الزائد عن المعلمين فيما يتعلق بنصاب التدريس، وعدد الطلاب في الفصل الدراسي، والأعمال الإدارية التي تسند

إليهم، وإشعار كل معلم بأهميته في المدرسة بإسناد أعمال للمعلمين الذين لديهم أعمال قليلة تتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم وإمداد المعلمين بالمعلومات اللازمة لأداء كل مهمة لإزالة الغموض.

- **القيادة الفعالة**: ينبغي على المديرين أن يقوموا بالتأثير على المعلمين من خلال القبول والدعم والثقة وذلك عن طريق: دعم ثقة المعلمين بأنفسهم والاعتراف بأهمية كل معلم في المدرسة، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم ومشاركتهم في صنع القرار، والتعرف على احتياجاتهم والعمل على تلبيتها، ومساعدتهم لحل المشكلات التي تواجههم، والتعامل مع ما يدلون به من معلومات بسرية تامة.

- **التحفيز**: ضرورة توفير نظام حوافز عادل لدفع المعلمين لأداء أعمالهم بجودة عالية وذلك من خلال استخدام الحوافز بنوعيها المادية والمعنوية، ووضع معايير للحصول على المكافآت، وربط الحوافز بمعدلات الأداء، وتقديم الحوافز الملائمة، وأن تتسم أنظمة التقدير بالعدالة وأن تتلاءم مع احتياجات ورغبات المعلمين.

- **مواجهة الخلافات في بيئة العمل**: ينبغي على المديرين التدخل السريع لحل الخلافات التي تحدث بين المعلمين، وحلها بطريقة عادلة ترضي كلا الطرفين بمشاركة أطراف الخلاف في حل المشكلات، ووضع سياسة محددة لمواجهة الخلافات، وغرس مبدأ أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية، وحث المعلمين على العمل الجماعي، واتخاذ إجراءات تمنع وقوع الخلافات بين المعلمين.

- **التحسين المستمر للمعلمين**: ضرورة مساعدة المديرين للمعلمين على تطوير ذواتهم بصفة مستمرة لمساعدتهم على التكيف مع ما يستجد من متغيرات في العملية التعليمية، وذلك عن طريق تشجيع المعلمين عن استخدام المعلومات والمهارات الحديثة في أداء أعمالهم، وحثهم على حضور الدورات التدريبية و الاطلاع على أحدث التطورات

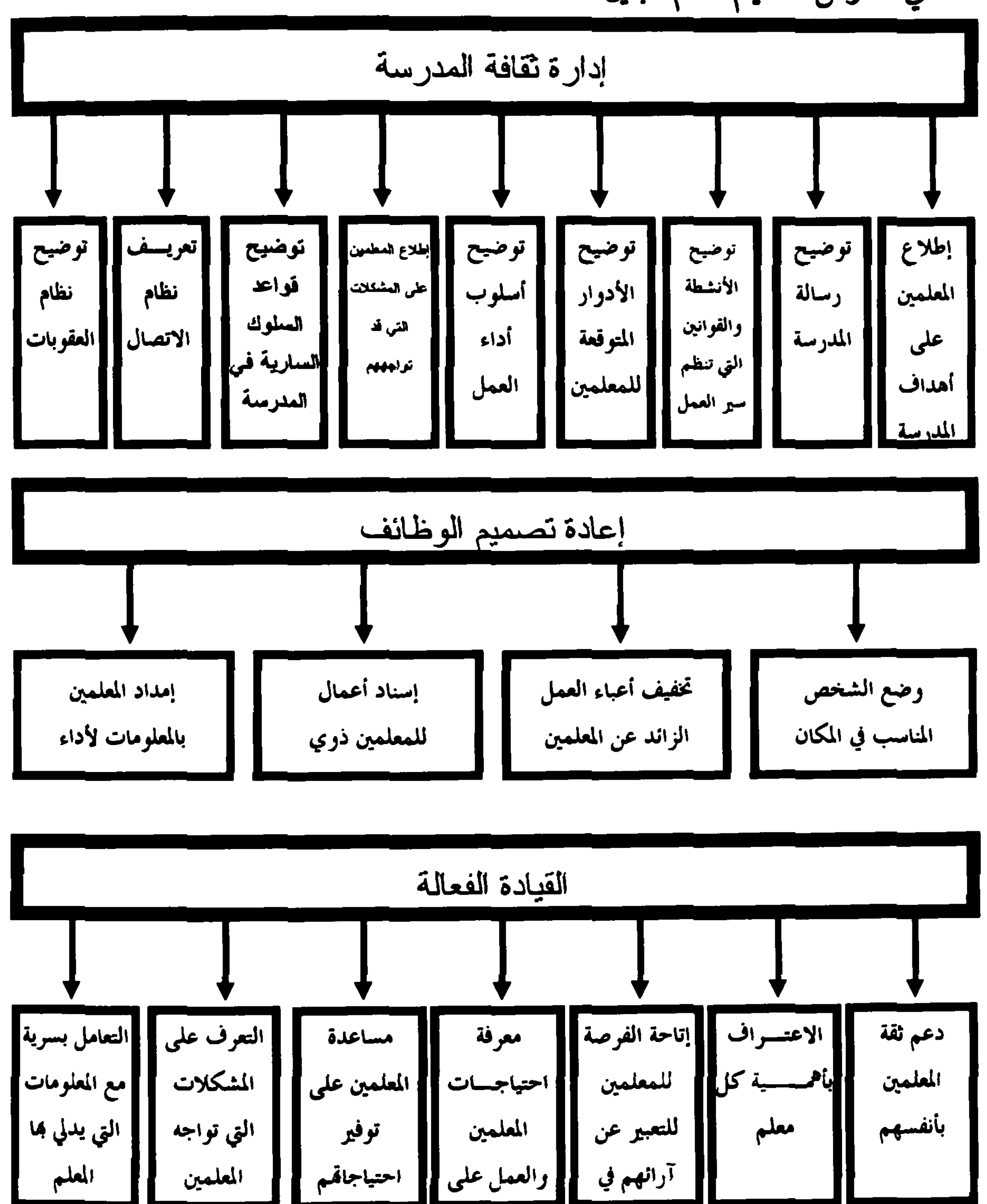
المعرفية والفنية في مجال تخصصهم، وتقديم المكافآت للمعلمين الذين يسعون بصفة مستمرة لتطوير ذواتهم .

- **تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين**: ينبغي على المديرين وضع نظام فعال لتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين يقوم على استخدام معايير ومفاهيم موضوعية ومحددة لقياس وتقويم أداء المعلمين، وتأصيل مفهوم التقويم بأنه التعرف على مستوى أداء المعلمين مقارناً بالمستهدف وليس تصيد الأخطاء. وتوضيح معايير التقويم للمعلمين بشكل واضح، وإبراز الإيجابيات والسلبيات أثناء التقويم، واستقصاء المعلومات عن المعلم من مصادرها المعتمدة لضمان موضوعية وعدالة التقويم، وإشراك المعلمين في عملية تقويم أنفسهم، وإمدادهم بصفة مستمرة بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم.

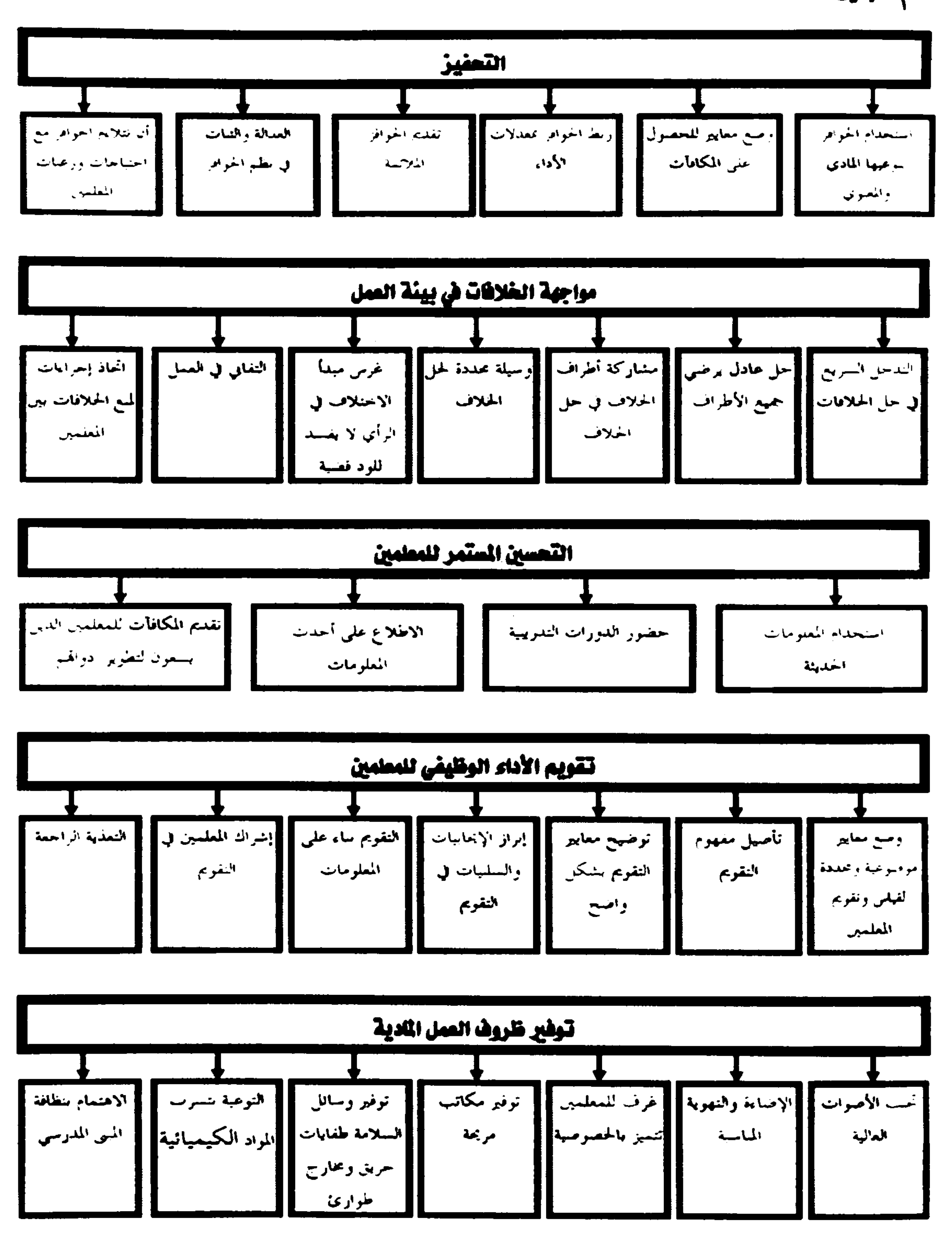
- **تحسين ظروف العمل المادية**: ينبغي على المديرين الاهتمام بتوفير بيئة مادية آمنة وصحية باتخاذ الإجراءات التالية: تجنب المعلمين الأصوات العالية والمحافظة على الهدوء في المدرسة، و توعية المعلمين بمخاطر الأصوات الحادة في العمل، وتوفير الإضاءة والتهوية المناسبة، وتوفير غرف للمعلمين تتميز بالخصوصية، وأن تكون مكاتب المعلمين مصممة وفقاً لمعايير التصميم المريحة وتتيح للمعلمين الحركة، وتوفير وسائل السلامة، مثل طفايات الحريق، وإشارات الإنذار، ومخارج للطوارئ، وتوعية المعلمين بمخاطر تسرب المواد الكيميائية، والاهتمام بنظافة المبنى المدرسي .

-**الإفادة من الاستراتيجية المقترحة** لتفعيل ممارسة أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام للبنين على النحو التالي :

- الاستراتيجية : استراتيجية مقترحة لتفعيل أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام للبنين :



تابع استراتيجية مقترحة لتفعيل أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام للبنين :



حيث أظهرت الدراسة أن هناك اتفاقا بين المديرين والمعلمين على أن أكثر أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين ممارسة أسلوب تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين وأقلها ممارسة أسلوب التحفيز ؛ لذا يوصي الباحث بالاهتمام بما يلي :

- على وزارة التربية والتعليم أن تضع ضمن بنود ميزانيتها المالية بنداً كمخصص مالي للحوافز المادية توزع على جميع الإدارات العامة للتربية والتعليم ليصرف منها على جميع المدارس للمتميزين من المديرين والمعلمين في أداء أعمالهم والذين يجيدون استخدام قدراتهم .

- على الإدارات العامة للتربية والتعليم والمديرين الاهتمام بالحوافز المعنوية للمعلمين عن طريق خطابات الشكر وشهادات التقدير والأوسمة لإحساس المعلم بأن الإدارة تدرك جهوده المبذولة .

- الأخذ بما جاء في الاستراتيجية المقترحة عن أسلوب التحفيز .

- أظهرت نتائج الدراسة أن الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية لها تأثير على ممارسة المديرين لأسلوبي إدارة الضغوط المهنية للمعلمين: تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، و تحسين ظروف العمل المادية ؛ لذا يوصي الباحث بما يلي :

- على الإدارات العامة للتربية والتعليم حث المديرين وتشجيعهم على الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

- على الجامعات وكليات المعلمين ضرورة إعادة النظر في برامج التأهيل التربوي بحيث تحتوي على مقررات في مجال إدارة الضغوط المهنية ، وأن تراعي الجوانب التطبيقية والميدانية في تدريس مثل هذه المقررات.

- على عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر تنظيم دورات تدريبية للمديرين بالتعاون مع أقسام الإدارة التربوية في الجامعات ، تركز فيها على أساليب إدارة الضغوط

المهنية للمعلمين وخصوصاً فيما يتعلق بتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، وتحسين ظروف العمل المادية.

- على أقسام الإدارة التربوية في الجامعات وضع برنامج للدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية يتضمن جزء منه مقررات حول إدارة الضغوط المهنية مع مراعاة الجوانب التطبيقية والميدانية في تنفيذ مثل هذه الدورات واستخدام أساليب فعالة في التدريس تتضمن المباريات وحل المشكلات والعصف الذهني وتمثيل الأدوار.

- يفضل الأخذ بمقترحات أفراد عينة الدراسة في تطوير أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين للحد من الضغوط المهنية على النحو التالي: تخفيف العبء التدريسي عن المعلمين بحيث لا يتجاوز نصاب المعلم ثماني عشرة حصة أسبوعياً، وتخفيف الأعمال الروتينية التي تزيد من أعباء العمل، وتوفير متطلبات التدريس مثل الوسائل التعليمية والأجهزة، وعقد دورات تدريبية للمديرين والمعلمين في مجال إدارة الضغوط المهنية، وإشاعة روح الألفة والمحبة بين المعلمين بتبادل الرأي والحوار مع المعلمين فيما يتعلق بقضايا العملية التعليمية؛ والتوسع في المباني الحكومية والحد من المباني المستأجرة، والتعرف على أسباب عدم ارتياح المعلمين ووضع حلول إجرائية عملية بالتعاون مع المعلمين لحلها، وعدم تزايد عدد الطلاب في الفصل الواحد الدراسي، وعمل أنشطة ترويحية للمعلمين خلال الرحلات المدرسية، والإشادة بالمعلم في المناسبات والإذاعة، وتقديم الحوافز المعنوية والمادية للإشادة بأعمالهم وإقامة أندية خاصة بالمعلمين حسب تخصصاتهم.

- الإفادة من استبانة الدراسة الحالية في تقويم ممارسات المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام.

مقترحات الدراسة

الدراسة الحالية تتضمن دراسة ممارسة المديرين لأساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين. لذا يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- مصادر الضغوط المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام للبنين والتعليم الأهلي العام.
- معوقات تطبيق أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين.
- إجراء دراسة مماثلة لأساليب إدارة الضغوط المهنية في مدارس البنات.

الملاحــــــق

ملحق رقم (١)

استبانة الدراسة

أولاً : أرجو التكرم بتعبئة البيانات الأولية :

١-المستوى التعليمي :

كلية متوسطة ( ) جامعي ( ) ماجستير ( )

٢- نوع المؤهل الدراسي :

تربوي ( ) غير تربوي ( )

٣ - عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية : ( )

٤- الدورات التدريبية .

- هل سبق وأن أخذت دورة تدريبية في مجال الإدارة المدرسية :

نعم ( ) لا ( )

٥ - نوع المبنى المدرسي :

حكومي ( ) مستأجر ( )

٦- حجم المبنى المدرسي :

عدد الطلاب في المدرسة ( ) عدد أعضاء هيئة التدريس في المدرسة ( )

ثانيا : أرجو التكرم بالإجابة على عبارات الاستبانة بوضع إشارة (/) في الخانة التي تراها مناسبة .

ملحوظة : تم توجيه مثل هذه البيانات للمعلمين مع تغير مجال الخبرة والدورات التدريبية من الإدارة المدرسية إلى التدريس .

أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
	أ – إدارة ثقافة المدرسة					
١	يطلع المدير المعلمين على الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها في المجتمع .					
٢	يبين المدير للمعلمين العمليات والأنشطة التي تمارس بالمدرسة .					
٣	يوضح المدير للمعلمين الأنظمة التي تحكم العمل بالمدرسة .					
٤	يوضح المدير للمعلمين الدور المتوقع منهم في العمل مما يساعد من تقليل حالة الغموض والصراع .					
٥	يوضح المدير لكل معلم بالمدرسة ما ينبغي أن يقوم به من واجبات وما يترتب عليه من حقوق .					
٦	يعطي المدير المعلمين الجدد فكرة تمهيدية عن طبيعة العمل الذي سيمارسونه .					
٧	يمد المدير المعلمين بالمعلومات اللازمة لأداء وظائفهم على الوجه الأكمل .					
٨	يعطي المدير المعلمين فكرة تمهيدية عن المشكلات التي من المتوقع أن تواجههم وكيفية التغلب عليها ليتكيفوا مع الوضع					

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
٩	يحرص المدير على أن يكون المعلمون على دراية كاملة بخطط المدرسة وبرامجها التعليمية .					
١٠	يوضح المدير للمعلمين قواعد العمل والانضباط وفقاً للوائح التنظيم المدرسي الرسمية .					
١١	يوضح المدير للمعلمين التوقعات المنتظرة في أدائهم بناء على متغيرات التجديد التي تجرى في العملية التعليمية .					
١٢	يشرك المدير المعلمين في إحداث التجديد بالمدرسة مما يسهم في تقليل مظاهر القلق المصاحبة للتجديد .					
١٣	يحرص المدير على أن تكون الإجراءات التنظيمية للعمل عادلة. .					
١٤	يعمل المدير على أن تعمل القواعد التنظيمية للعمل بالمدرسة على سرعة الإنجاز .					
١٥	يطلع المدير المعلمين على نظام العقوبات الرسمي المتعلق بتقصير العامل في الواجبات الوظيفية .					
ب – إعادة تصميم الوظائف						
١	يحدد المدير المهام المناطة بالمعلمين بالمدرسة بوضوح .					

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
٢	يكلف المدير المعلمين بأعمال تتلاءم مع مهاراتهم .					
٣	يعمل المدير على أن تكون المهام التي يمارسها المعلمون بالمدرسة ذات نتائج تؤثر إيجابا على الأشخاص المستفيدين من العملية التعليمية .					
٤	يحرص المدير على أن يؤدي المعلمون المهام المناطة بهم من بداية المهمة حتى نهايتها ليتسنى معرفة نتائج الدور بسهولة .					
٥	يتيح المدير المجال للمعلمين بالمدرسة لاختيار الطريقة التي ينجزون بها أعمالهم .					
٦	يتيح المدير للمعلمين الفرصة الكاملة لتقرير الوقت اللازم لانجاز المهمة .					
٧	يخول المدير للمعلمين صلاحيات تتناسب مع مسؤولياتهم .					
٨	يخفف المدير العبء الزائد في العمل عن المعلمين الذين يعانون من كثرة المهام بتقليل عدد المهام المناطة بهم باشراك زملائهم الآخرين في انجاز هذه المهام .					

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
٩	يكلف المدير المعلمين الذين لديهم أعمال قليلة بأعمال أخرى تلائم طبيعة عملهم حتى لا يشعروا بأنهم مهمشون .					
١٠	يسعى المدير جاهدا إلى بناء مهارات جديدة لدى المعلمين بتكليفهم بأعمال مختلفة .					
١١	يزود المدير المعلمين بتغذية راجعة عن الأعمال التي يؤدونها بإتقان .					
ج – القيادة الفعالة						
١	يشعر المدير المعلمين بالمدرسة بأنه مهتم بهم وبالعمل في آن واحد .					
٢	يحترم المدير المعلمين ويعاملهم بخلق حسن .					
٣	يتعامل المدير مع المعلمين كزملاء بالمهنة .					
٤	يحرص المدير على أن يكون قريباً من المعلمين عند الحاجة وأن لا يتسم سلوكه بالعزلة والجفاء .					
٥	يتيح المدير للمعلمين التعبير عن آرائهم بصراحة حول ضغوط العمل التي يواجهونها					
٦	يحاول المدير أن يخفف من أثر الروتين أثناء العمل بتشجيع مبادرات التجديد .					
٧	يحث المدير المعلمين على طلب المساعدة عند الحاجة دون أن يشعروا بالحرج أو التردد .					

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
٨	يوضح المدير للمعلمين أن الخطأ أو الفشل ليس عيباً ويحذر من الاستمرار فيه وعدم التعلم منه .					
٩	يشجع المدير المعلمين على السلوك المبني على التسامح فيما بينهم ومع الهيئة الإدارية أيضاً .					
١٠	يتيح المدير الفرصة للمعلمين في المشاركة في اتخاذ القرارات .					
١١	يتعامل المدير مع المعلمين بصراحة.					
١٢	يثق المدير بأقوال المعلمين وتكون موضع اهتمام لديه .					
د – التحفيز :						
١	يربط المدير بين المكافآت والأداء ضمن قواعد واضحة ومعلنة يدركها المعلمون .					
٢	يستخدم المدير أسلوب الثواب كحافز للمعلمين لإنجاز أدائهم. .					
٣	يجعل المدير معيار التميز بين المعلمين ما يتمتعون به من مهارات وقدرات يوظفونها في تأدية العمل بجودة عالية .					
٤	يقدر المدير الأداء المتميز الذي يتنافس فيه المعلمون ويستغل الظروف المناسبة للإشادة به وإطرائه علناً .					

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
٥	يلتزم المدير بالعدل والثبات في قراراته لمنح التقدير والمكافآت للمعلمين.					
٦	يمنح المدير المعلمين مكافآت تتلاءم مع إنجازاتهم .					
٧	يمنح المدير المكافآت للمعلمين المتميزين بصفة مستمرة .					
٨	يستخدم المدير أنواع التحفيز المناسبة حسب طموح المعلمين ورغباتهم .					
هـ - مواجهة الخلافات في بيئة العمل :						
١	يتبع المدير سياسة محددة بوضوح لمعالجة الخلافات التي تنشأ بين العاملين .					
٢	يغرس المدير في سلوك العاملين من خلال التعامل معهم أن اختلاف الرأي لا يفسد للود قضية .					
٣	يعمل المدير على تنمية العمل الجماعي والمشاركة بين المعلمين للحد من المنافسة التي تؤدي إلى الصراع .					
٤	يتعرف المدير على الأسباب التي قد تؤدي إلى نشوء خلافات بين المعلمين ويضع الحلول المناسبة لها .					

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
٥	يتيح المدير للمعلمين الفرصة لسماع شكواهم عندما تنشأ بينهم خلافات .					
٦	يحل المدير الخلافات التي تنشأ بين المعلمين في حينها حتى لا يسمح للتوتر أن ينشأ في محيط العمل					
٧	يعمل المدير على ردع الأطراف التي ينشأ بينها خلافات باتخاذ الإجراءات النظامية التي تمنع تطور الخلافات الشخصية بين المعلمين .					
	و – التحسين المستمر لأداء المعلمين :					
١	يشجع المدير المعلمين على الاستمرار في تحسين أساليب العمل باستخدام أساليبهم الخاصة في تحقيق النمو المهني					
٢	يشجع المدير المعلمين على اقتراح حلول جديدة لتأدية أعمالهم بأساليب ابتكارية .					
٣	يعمل المدير على عقد اجتماعات مع المعلمين لتحقيق الابداع في حل المشكلات والتخطيط لبرامج التعليم بالمدرسة .					
٤	يشجع المدير المعلمين على استخدام التفكير الإبداعي لتحسين جودة العمل بالمدرسة .					
٥	يقدر المدير المعلمين الذين يسعون بصفة مستمرة لاكتساب مهارات جديدة تساعدهم على أداء أعمالهم بفعالية .					

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
٦	يشجع المدير المعلمين على أن يأخذوا المبادرة في عملية التنمية الذاتية لقدراتهم ومهارتهم .					
٧	يشجع المدير المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم .					
٨	يوفر المدير بيئة العمل التي تمكن المعلمين من استخدام طاقاتهم ومواهبهم لحل مشكلات العمل .					
٩	يساعد المدير المعلمين على تقويم جوانب القوة والضعف في أدائهم .					
	ز- تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين :					
١	يطلع المدير المعلمين على أهداف تقويم الأداء .					
٢	يوضح المدير للعاملين بالمدرسة الأسس التي تقوم عليها عملية تقويم الأداء.					
٣	يركز المدير في عملية تقويم أداء المعلمين على عناصر التقويم الأساسية المرتبطة بأداء العامل ، وعلاقته مع الآخرين ، وقدرته على التطور و الابداع .					
٤	يعتمد المدير على الموضوعية والعدالة في تقويم أداء المعلمين .					
٥	يستخدم المدير أساليب التقويم المستمر في تقويم أداء المعلمين .					

م	أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين	مدى الممارسة				
		بدرجة عالية جداً ٥	بدرجة عالية ٤	بدرجة متوسطة ٣	بدرجة ضعيفة ٢	بدرجة ضعيفة جداً ١
٦	يزود المدير المعلمين بمعلومات صادقة عن نتائج تقويم أدائهم .					
٧	يوضح المدير للمعلمين في ضوء نتائج تقويم أدائهم مدى حاجتهم للتحسين والتطوير .					
ح – تحسين ظروف العمل المادية :						
١	يتخذ المدير الإجراءات الوقائية في تجنيب المعلمين الضوضاء التي تؤثر على جو العمل .					
٢	يسعى المدير إلى توفير التهوية والإضاءة الملائمة في مكان العمل .					
٣	يسعى المدير إلى أن يوفر للمعلمين المكاتب المصممة وفقاً للمعايير الصحية .					
٤	يحاول المدير أن يوفر غرفاً خاصة بالمدرسة تسع لأعداد المعلمين					
٥	يوفر المدير في المبنى المدرسي وسائل السلامة لمنع حدوث الأخطار.					
٦	يزود المدير المعلمين الذين يمارسون أعمالاً تستخدم بها أجهزة أو مواد كيميائية قد تتسرب بمخاطرها وكيفية الوقاية منها .					
٧	يهتم المدير بنظافة المبنى المدرسي لتوفير المناخ الصحي والأجواء المناسبة للعملية التعليمية .					

– ما مقترحاتك لتفعيل أساليب إدارة الضغوط المهنية للمعلمين للحد من الضغوط في مدرستك (فضلاً اذكرها) :

المراجع

[١] محمد، لطفي راشد. نحو إطار شامل لتفسير ضغوط العمل وكيفية مواجهتها، *معهد الإدارة العامة*، ع٧٥؛ (١٤١٣ / ١٩٩٢) ٦٩-٩٥ .

[٢] أرن، جون بي (٢٠٠٤) . *التعايش مع ضغوط العمل: كيف تتغلب على ضغوط العمل اليومي*. الرياض: مكتبة جرير ، ٢٠٠٤م.

[٣] Gmelch ,W .(1988). Research Perspectives on Administrative Stress: Causes , Reactions , Responses and Consequences . Journal of Educational Administration , 26(2),134,140

[٤] الطريري، عبد الرحمن سليمان . الضغط النفسي: مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته.، الرياض: د.م، ١٩٩٤م.

[٥] العمايرة، محمد حسن. مبادئ الإدارة المدرسية. ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

[٦] Milstein ,M & Goloszwski .T and Duquette, R.(1984) Organizationally Based Stress: What Bothers Teachers . The Journal of Educational research 77,384-409

[٧] Leach ,d .(1984). Amodel of Teacher Stress and its Implication for Management , The Journal of Educational Administration , 22(2) , 157-172.

[٨] Washgtion ,K . (1989). Controlling Job Stress: Some Tips for Urban Teachers. school organization, 9 (3),315-318.

[٩] بسطا، لورنس. ضغوط العمل لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي مصـادرها والانفعالات النفسية السلبية المصاحبة لها. *دراسات تربوية*، ج٣٠، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، (١٩٩٠م) ، ٣٩-٨٨.

[١٠] هيجان، عبد الرحمن بن أحمد بن محمد. *ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها* . الرياض: معهد الإدارة العامة ، ١٩٩٨م.

[١١] Çrewright, S & Cooper, C (1998). Managing Work Place Stress, Sage publications.

[١٢] Terry , P& Newman ,T (1984) . Job Stress Employee Health , and Organizational Effectiveness A Facet Analysis , model and Literatve and Organizational Effectiveness Analysis, Model and Literatve Review, Personal Psychology, (665 – 699)

[١٣] الأحمدي، حنان عبد الرحيم. *ضغوط العمل لدى الأطباء المصادر والأعراض: دراسة*

ميدانية للأطباء العاملين في المستشفيات الحكومية الخاصة بمدينة الرياض . الرياض : معهد الإدارة العامة ، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

[١٤] kahn, R (1987) Work Stress in the 1980, research and practice . James Quick . Rabi Bhagal . James Dalton and Jonthan quich. work stress: Health care systems in the work place Draeger , New York

[١٥] Meichenbaum ,D(1991). Coping With Stress , New York: Plenum Press.

[١٦] Matteson ,M& Lvancevich ,J(1982). Managing Job Stress and Health , New York: The Free Press

[١٧] Selye, H (1975) . Stress without Distress, London: Hodder and Stughton.

[١٨] Grenberg (1984).Stress and Teaching Profession . London: Baltimor.

[١٩] Szilagyi , A. & Wallace ,M (1987) Organizational Behavior and performance, 4th ed , Glenview Ill: Scoll Foresman and Con.

[٢٠] Terry , B (1995) . Psychological Stress in the Work , Place. Routlege: London .

[٢١] المشعان، عويد سلطان (١٤٢١/٢٠٠١). مصادر الضغوط في العمل: دراسة مقارنة بين الموظفين الكويتين وغير الكويتين في القطاع الحكومي، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية* ، مج ١٣، ع ١، (١٤٢١هـ - ٢٠٠١م)، ٦٧ -١١٢ .

[٢٢] الفوزان، ناصر بن محمد . خصائص العمل ومستوى الإجهاد الوظيفي: دراسة ميدانية على الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك* سعود العلوم الإدارية ، مج ١٤، ع٢ (١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م)، ١٩٣-٢٢١ .

[٢٣] خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك) . *منهج المهارات الإشرافية، مواجهة ضغوط العمل*. إشراف: عبد الرحمن توفيق. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك ، ٢٠٠٠م.

[٢٤] Quick ,J. & Quich ,T, (1984). Organizational Stress and Drevenitive management , new York: McGraw- Hill Book Co.

[٢٥] هلال، محمد عبد الغني حسن. *مهارات إدارة الضغوط: السيطرة والتحكم في الضغوط*. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية ، ١٩٩٩ظ٢٠٠٠م.

[٢٦] روبرت جي و أديل، مان . *الصراعات الشخصية في العمل*. ترجمة: عبد الرحمن أحمد هيجان. الرياض: دار السكب للنشر والتوزيع ، ١٤١٦هـ.

[٢٧] هانسون، بيتر . *ضغوط العمل طريقك إلى النجاح: كيف تجعل من ضغوط حياتك وسيلة*

للتفوق. الرياض: مكتبة جرير، ١٩٩٧م.

[٢٨] رابر، ماريل و دايك، جورج . *إدارة الأزمات والضغوط في العمل والحياة الخاصة*. ترجمة باهر عبد الهادي، إشراف إبراهيم بن حمد العقيد. الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

[٢٩] جربر، سارا زيف . *إدارة الضغوط من أجل النجاح*. الرياض: مكتبة جرير، ١٩٩٩م.

[٣٠] زيدان، محمود . *تقييم الأداء ومواجهة الأزمات*. القاهرة: مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٣م.

[٣١] Moomead & Griffin (1989). Organizational Behavior , Boston: Houghton Mifflion Company .

[٣٢] خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك) . *الجودة الشاملة: الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، ٢٠٠٣م.

[٣٣] توينشيك، جاري س . *التغلب على سلبيات العمل*. الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠٢م.

[٣٤] Gary ,J (1983)Organizational Behavior:Understanding Life at Work . Glenview Ill: Scott , Foresman and Company.

[٣٥] أخضر، فائزة محمد حسن . *القيادة والإنتاجية في الألفية الثالثة: رؤية مستقبلية*. تقديم علي بن مرشد المرشد. د.م: د. ن، ١٤٢١هـ.

[٣٦] خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك). *منهج المهارات القيادية: أخلاقيات وقيم القائد والإداري*. عبد الرحمن توفيق، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، ٢٠٠٠م.

[٣٧] ستيفنسون، ناسي. *تحفيز الإنتاج خطوة خطوة*. ترجمة أمين الأيوبي. بيروت: أكاديميا إنتر ناشونال، ٢٠٠١م.

[٣٨] سيزلافي، أندور دي وولاس، مارك جي . *السلوك التنظيمي والأداء*. ترجمة: جعفر أبو القاسم أحمد. الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٤١٢هـ.

[٣٩] أرمستورنغ، مايكل . *كيف تكون مديرًا أفضل ؟ التقنيات والمهارات الضرورية المثبتة بالدليل القاطع – أسرار المدراء الناجحين، كيفية تطوير أداء الفرد، أداء المؤسسة، النتائج، الأرباح، الإنتاجية، الاتصالات*. ترجمة: سكينة علي سلوم، دمشق: دار الرضا للمعلومات، ٢٠٠١م.

[٤٠] فتحي، محمد (٢٠٠١). مهارات لابد منها للصعود إلى القمة، القاهرة: دار التوزيع

والنشر الاسلامية .

[٤١] الشماع خليل محمد حسن و حمود، خضير كاظم . *نظرية المنظمة*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.

[٤٢] Robbin , S. (1990)Organization Theory Structure, Design, and Applications Prentice – Hall International Editions: 410 - 636

[٤٣] T Jsovola , d & Others (1992)Managing conflict Between Department to Serve Customers , Human Relations , 45(10): 1035 - 1554

[٤٤] جوونك،مارجريت ماري و جوونك، ديفيد. *الأدوات الفعالة لمدير المستقبل: الدليل العملي لمواجهة مشاكل العمل اليومية مع ٦٨ ، مهارة لمدير المستقبل* . الرياض: مكتبة الشقري ، ٢٠٠٢م.

[٤٥] فتحي، محمد . *أبجديات التفوق الإداري*. القاهرة: دار التوزيع والنشر الاسلامية ، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

[٤٦] فريدمان، لينارد. *الجودة في التعليم المستمر*. ترجمة: عبد الرحمن إبراهيم الشاعر، وحسن عطية طمان. الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع ، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

[٤٧] سترانكس، جيرمي . *دليل المدير إلى الصحة والسلامة في العمل*. ترجمة: بهاء شاهين، القاهرة: مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٣م.

[٤٨] الخزامي، عبد الحكم أحمد. *آفة العصر: ضغوط العمل والحياة بين المدير والخبير* . القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع والتصدير ، ١٩٩٨م.

[٤٩] إبراهيم، لطفي عبد الباسط. عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. *مجلة مركز البحوث التربوية* ، ع٥ (١٩٩٤م): ٩٥ — ١٢٨ .

[٥٠] فرحات، محمود محمد (١٩٩٤) . البيئة المدرسية وأثرها في أحداث الضغوط المهنية للمعلمين بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *دراسات تربوية*، مج٩، ج٦٦ ، القاهرة: رابطة التربية الحديثة (١٩٩٤م): ٢٤٦ -٢٧٧.

[٥١] الشافعي، محمد الدسوقي. ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط المهن الأخرى وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين. *المجلة التربوية*، مج ١٢، ع ٤٨ (١٩٩٨م): ١٨٥-٢١٤ .

[٥٢] Fontana , D. & Abouserie,R (1993) Stress Levels , Gender and Personality Favhors in Teachers .British Journal of Educational Psycholigy , 63,261-270.

[٥٣] ياركندي، هانم حامد . ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة. *رسالة الخليج العربي*، س ٢٤، ع٨٩، : ٧١-١٠٨ ، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.

[٥٤] مرسي، محمد منير. *اختبار القيادة التربوية: مجموعة الاختبارات الموضوعية في العلوم التربوية*، القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٩٨م.

[٥٥] Rotter ,J (1975) . some problems and ,isconceptation Related to the constrict of in temal versus external control of reinforcement . Journal of Consulat and Clin . Psychol ,(l) 40 .

[٥٦] Farkas , J.(1983) . Stress and the School Principal Old Myths and New Finding . Administrators Notebook.

[٥٧] 4-Ivancevich, J & Matteson,M . (1980) . Stress and Work: Amanagerial erspective . lenview Illinois. Scotl , Foresman.

[٥٨] Bailley,W & Fillos , R and Pliy and Keliy (1987) . Exemplaerx Principals and Stress – how do they cope? National Association of Secondary School Principals (NASSP)71,(503),77-81.

[٥٩] Swent , B., and Smelch W., (1977) Stress at the Desk and How to Creatively Cope. University of Oregon, School Study Council Bulletin 2 ,:4

[٦٠] Gmelch ,W. (1988). Educators' Response to Stress Towarbs a Coping Taxonomy. the Journal of Educational Administration , 26 ,(2) ,222-231.

[٦١] Cooper,L.(1988) . Stress Coping Preferences of Principals, National Association of Secondary School Principals (NASSP) 72 (509),85-87.

[٦٢] Gmelch, W , & Others ,(1982), Blwhat Stresses School Administrators and How they Cope Eugene Oreg: Oregon Study Council, WEIC Documend Reproduction Service no. ED, 218-760

[٦٣] Roech, M (1979). A Study of the Relationship Between Degree of stress and Coping Preference Among Elementary School Principals' . Soctoral dissertation , George Peabody College for Teachers

[٦٤] Lyons ,J .(1990). Managing Stress in the Principal ship,National Association of Secondary School Principals (NASSP).. 74(523),44-47.

[٦٥] Imber ,M & Thompson , G .(1991) Developing a Typologyof the Frequency of Litigation in Education and Determining the each Categorx, Educational Administration, 27(2),225-244-

Gmelch, W , & Swent, A and Boyd ,(1982), Blwhat Stresses School Administrators and How they Cope[٦٦] Eugene Oreg: Oregon Study Council, WEIC Documend Reproduction Service no. ED, 218-760

[٦٧] 12- Indik,B., Seashore, SE.,& Slessinger J.(1964), Demographic Correlates of Psychological Strain. Journal of Abnomal and Social Psychology,69(1),26-38

[٦٨] Calabrese,R.J. (1976), The Time Management Techniques of Indiana Secondary School Principals Doctoral Dissertation, Indiana University, (1976) Dissertation Abstracts International,37,4732A.

[٦٩] Terrill, J (1993). Coping with stress in difficult times . National Association of Secondary school Principals (NASSP).77(550),89-93.

[٧٠] 22-Torelli ,J & Gmelch,W. (1993) . Occupational Stress and Burnout in Educational Administration . people and education ,1(4),363-381.

[٧١] Msslach, C & Jackson, S (1981) The Meadurement of Experiened Burnout . Journal of Occupational Behavior , 2, 44-113.

[٧٢] عدس، عبد الرحمن . *أساسيات البحث التربوي*. ط٢. عمان: دار الفرقان ، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

[٧٣] وزارة التربية والتعليم . البطاقة الإحصائية . الإدارة العامة للتربية والتعليم، مركز المعلومات والحاسب الآلي بالمدينة المنورة ، ١٤٢٣هـ - ١٤٢٤هـ.

[٧٤] العساف، صالح حمد . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط ٢. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

[٧٥] العنزي، يوسف، وآخرون. *مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

[٧٦] أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* . ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

Administrative Techniques of Limtting Techers' Professional Stresses in Male Public Secondary Schools of Almadinah Almunawwarah

Dr. Ahmed Ali Ghonaim

Associate Professor, Department of Planning and Educational Administration, Faculty of Education, Taibah University

Abstract. The purpose of this study was to delineate the range of principals' practices of administrative techniques of limiting teachers' professional stresses: managing school culture, redesigning jobs, effective leadership, motivation, solving work conflicts, continuous improvement of teachers' performance, evaluating teachers' performance, and improving work facilities. Differences in the viewpoints of teachers and principals toward the range of principals' practices of administrative techniques of limiting teachers' professional stresses due to educational background, work experience, obtained training sessions, type and size of school building, along with participants viewpoints and suggestions to accelerate principals' role in limiting teachers' professional stresses in male public secondary schools in Al-Madinah Al-Munawwrah were also investigated.

The sample of this descriptive survey research consisted of 66 principals and vice principals and 145 teachers, selected randomly. To achieve the purpose of this research a questionnaire of 75 statements was developed and divided into eight dimensions. Its validity and stability were determined through the utilization of the product-moment correlation coefficient (Pearson r), which value was 89% with a statistical significance of 0.001. Collected data were analyzed by statistical procedures including frequencies, percentages, arithmetic means, standard deviation, T-test, a one-way analysis of variance, and Pearson Correlation coefficient.

Major findings were as follows:

1- Principals and teachers perceived that principals are practicing administrative techniques of limiting teachers' professional stresses to a medium degree.

2- Principals and teachers perceived that principals are practicing administrative techniques of limiting teachers' professional stresses in the following manner: mostly practiced is teachers' performance evaluation and least practiced is motivation; while managing school culture, redesigning jobs, and effective leadership weighed equally by both parties.

3- There were significant statistical differences at 0.05 between principals' and teachers' viewpoints about the range of practicing administrative techniques of limiting teachers' professional stresses in favor of principals.

4- There were no significant statistical differences at 0.05 among principals' viewpoints about the range of practicing administrative techniques of limiting teachers' professional stresses due to educational background, work experience in school administration, type and size of school building.

5- There were significant statistical differences at 0.05 among principals' viewpoints about the range of practicing the techniques of teachers' performance evaluation and improving work facilities due to obtained training sessions in school administration in favor of principals who got them.

6- There were no significant statistical differences at 0.05 among teachers' viewpoints about the range of practicing administrative techniques of limiting teachers' professional stresses by principals due to educational background, work experience, obtained training sessions in teaching, and the type and size of school building.

Finally, in the light of the previous findings the researcher cited some recommendations, a suggested strategy that might be beneficial in increasing principals' practices of administrative techniques of limiting teachers' professional stresses, and suggestions for further studies.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨١٥-٨٩٩ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين نحو المشاركة في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية للفنون التشكيلية في ضوء بعض المتغيرات

بدر بن عبدالرحمن الرويس

أستاذ التربية الفنية المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٣/٢٦هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/١١/٢٩هـ)

ملخص الدراسة. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين، نحو المشاركة في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية للفنون التشكيلية في ضوء بعض المتغيرات، وإلى إيجاد العلاقة بين اتجاهات هؤلاء الفنانين وبين متغيرات الدراسة. كذلك، معرفة ما إذا كان هناك أثر لهذه المتغيرات على محاور الدراسة. كما تهدف الدراسة، أيضا، إلى تقديم توصيات قد تسهم في تطوير تمثيل المملكة العربية السعودية في المحافل الدولية.

تكَون مجتمع الدراسة مما يقارب من مائتين وخمسين (٢٥٠) فناناً وفنانة تشكيليين سعوديين (أثناء تطبيق الاستبانة)، وتكونت عينتها من مائة وخمسين (١٥٠) فنانا وفنانة كان اختيارهم بطريقة عشوائية (Random Sampling). ولجمع المعلومات، أعد الباحث استبانة مكونة من ٦٨ فقرة، تقيس اتجاهات المستجابين المختلفة، مقسمة على خمسة محاور. وتم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق

التحكمي، وإيجاد ثباتها عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، واستخدم برنامج "الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة، و جرى حساب الآتي:

أ) النسب المئوية والتوزيعات التكرارية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة.

ب) تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة عن طريق حساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإيجاد نتائج اختبارتي (T- Test).

ج) معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحاور. وللتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث معامل ثبات ألفا كرونباخ ((Cronbach's alpha(α))، حيث بلغت بين ٩١. لجميع محاور الدراسة.

و يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة فيما يلي:

١ - يوافق ما نسبته ٧٠.٥٪ من أفراد العينة على أن الشروط المطروحة للمشاركة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب غير واضحة.

٢ - لا يوافق أفراد العينة على أن التحكيم عادة ما يكون عادلا وصائبا.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، أو لمتغير العمر، أو لمتغير اختلاف سنوات الخبرة، أو لمتغير اختلاف عدد معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب الدولية؛ وكذلك لا توجد فروق لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية المشتركة.

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، في المحورين الرابع والخامس لصالح المجموعة، التي حصلت على دراسات عليا في مجال الفن والتربية الفنية.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات و المقترحات الخاصة بإجراء دراسات مستقبلية في هذا المجال.

مقدمـــــــة

يتميز هذا العصر بالتقدم في شتى نواحي الحياة، لاسيما التقدم في النواحي العلمية والتكنولوجية والفنون والآداب. ونتيجة لهذا التقدم نجد أن اهتمام غالبية الدول آخذ بالتزايد نحو الحفاظ على إرثها الحضاري، المتمثل في الحفاظ على فنونها، من خلال

تخصيص المتاحف المناسبة لها ونشر فنونها من خلال المعارض والمسابقات الفنية المحلية والدولية لما لهذه الفنون من أثر بالغ الأهمية في إعطاء صورة واضحة عن هذا التقدم، لاسيما أن تطور الدول في الفنون يعد إحدى دلالات التقدم والتحضر؛ فالفنون هي الأداة الأكثر أهمية وفاعلية لإبراز هذا الجانب خصوصا في ما يسمى بالعولمة "Globalization". وليس أبعد دلالة على القيمة الحضارية للفن أكثر مما نلاحظه في كافة المجتمعات، كما ذكرت لنجر: "إن الفن هو بمثابة بلورة لكل نشاط المجتمع، وتركيز لطبيعة الحياة البشرية فيه، وسجل صادق لوجدان الناس ووعيهم بصفة عامة. وأن مجتمعاً قويا باستعداداته الحربية أو إمكانياته الاقتصادية ولكنه مفتقر إلى النشاط الفني، لهو مجتمع ضعيف بالقياس إلى أدنى قبيلة بدائية تضم بين جنبيها مصورين، وراقصين، ونحاتين" [١، ص ٢٦١]. و تضيف لنجر قائلة: "ولا غرو، فإن الفن هو بمثابة الراعي الحقيقي للتطور البشري، فردياً كان أم اجتماعياً . وكل ابتذال يلحق النشاط الفني إنما هو الدليل القاطع على انحلال المجتمع، أو هو العرض الأكيد الذي يكشف عن قرب انهياره. وأما ظهور فن جديد ، أو حتى مجرد أسلوب جديد أصيل، فهو الدليل على أن الوعي الجمعي أو الفردي لازال حياً نابضاً إن لم نقل فتياً شاباً". [١، ص ٢٦١]، ويؤكد فشر "بأن كل فن هو وليد عصره، وهو يمثل الإنسانية بقدر ما يتلاءم مع الأفكار السائدة في وضع تاريخي محدد...لكن الفن يمضى إلى أبعد من هذا المدى. فهو يجعل، كذلك، من اللحظة التاريخية المحددة لحظة من لحظات الإنسانية، لحظة تفتح الأمل نحو تطور مستمر" [٢، ص ١٥]. ويرى محمد قطب أن "الفن - في أشكاله المختلفة - هو محاولة البشر لتصوير الإيقاع الذي يتلقونه في حسهم من حقائق الوجود، في صورة جميلة موحية مؤثرة" [٣، ص ١١].

ويؤكد هربرت ريد الذي نذر حياته في الدفاع عن أهمية الفن بأن "الفن ليس مبدأ عام يطبق في الحياة بقدر ماهو نظام مسيطر، يعرضنا إهماله للخطر"، ويذهب إلى حد القول "بأن إهماله يعرض المدنية لفقدان اتزانها، ويؤدي بها إلى الفوضى الاجتماعية والروحية".[٤ ، ص ٧].

وحكومة المملكة العربية السعودية، ممثلة في الرئاسة العامة لرعاية الشباب، تهتم بالفنون التشكيلية على الصعيدين المحلي والدولي. وتقوم الرئاسة العامة لرعاية الشباب بتنظيم مسابقات و معارض سنوية لتشجيع الفنانين الهواة، وتحفز الفنانين البارزين للمشاركة في هذه المعارض بشكل دوري منظم. وتعد المعارض المحلية الخطوة الأولى نحو اجتذاب الأعمال الفنية المتميزة، سواء للفنانين التشكيليين الهواة أم للمحترفين، حتى يكون لدى الرئاسة العامة لرعاية الشباب نواة للأعمال المتميزة، من أجل عرضها والاشتراك بها في محافل ومعارض ومناسبات دولية. وقد تجلى ذلك في خطاب رئيس الرعاية العامة لرعاية الشباب الأمير فيصل بن فهد –آنذاك - في قوله: " إن الفن التشكيلي في بلادنا يلقي رعاية واهتماما من حكومتنا الرشيدة كبقية النشاطات الشبابية والثقافية والرياضية والفنية حيث تنفق الدولة ميزانية ضخمة من أجل السعي إلى رفاهية المواطن بشكل عام والفنان والأديب والرياضي بشكل خاص؛ لأنه لم يعد مجال الفنون التشكيلية في وقتنا الحاضر مجرد قضاء لوقت الفراغ فحسب، أو هواية عابرة، بل أصبح هذا المجال تقاس من خلاله حضارة الشعوب ويدخل في شتى مناحي الحياة سواء الثقافية أو الاجتماعية أو المهنية صناعية كانت أو زراعية، ودخل إلى مجال التخطيط والتنظيم. . . فضلا عن أنه ميدان للتذوق و طبيعته التي تؤثر في الإنسان المشاهد نفسياً . . و ذوقياً . . وإيجابياً". [٥ ، ص ١٩].

لذا، فقد تولت الرئاسة العامة لرعاية الشباب - منذ إنشائها عام ١٣٢٨هـ/ ١٩٦٩م - مسؤولية حركة الفنون التشكيلية بالمملكة العربية السعودية، وتقوم بوضع الخطط السنوية والخمسية لأنشطة الفنون التشكيلية المختلفة بما يتلاءم مع دفع حركة الفنون التشكيلية السعودية إلى الأمام، والوصول بها إلى أعلى الدرجات لتكون في مصاف الدول المتقدمة في هذا المضمار [الحيوي] الهام، الذي يشكل إحدى [ركائز] الحضارة المعاصرة [٦، ص١٢]. وقد ذكر سموه في مناسبة أخرى: "نحن هنا في الرئاسة العامة لرعاية الشباب نسير بخططنا وبرامجنا المختلفة ضمن حلقة متواصلة، من حلقات الخير والنماء." [٧، ص٦].

وتقوم تلك الخطط، على محورين أساسيين :

الأول: ويتضمن أنشطة الفنون التشكيلية المحلية، أي داخل المملكة العربية السعودية، حيث تقيم الرئاسة سلسلة من المعارض والمسابقات، التي تقام في جميع أنحاء المملكة سنوياً، بهدف تشجيع الفنان السعودي وحثه على الابتكار والإبداع ورفع التذوق الفني لدى الجمهور. ويقام في الرياض وحدها - على سبيل المثال - سلسلة من المسابقات، التي تضم حشداً من الفنانين من جميع مناطق المملكة، مثل: المعرض العام لمقتنيات الفنون التشكيلية، ومعرض الفن السعودي المعاصر، والمعرض العام لمناطق المملكة، والذي يقام سنوياً في إحدى المدن بالمملكة، ويشارك فيه شباب من جميع مكاتب الرئاسة وأنديتها بمناطق المملكة المختلفة، والمعرض العام للمراسم والذي يشارك فيه الشباب المنتمين إلى هذه المراسم، التي هيأتها الرئاسة بالمدن المختلفة لكي يمارس فيها الفنان السعودي إبداعاته التشكيلية. " ويبلغ إجمالي المعارض السنوية التي تقام في المملكة ثمانين معرضاً، هذا إضافة إلى المعارض الفردية الشخصية للفنانين السعوديين والفنانين الأجانب التي تقام بالمملكة، وتشرف عليها الرئاسة العامة لرعاية الشباب." [٧، ص ١٢].

أما المحور الثاني فهو المعارض الدولية، التي تقيمها الرئاسة، سواء بالمملكة للدول المختلفة للتعريف بفنونها للجمهور السعودي، أو معارض الفنون التشكيلية السعودية، التي تقيمها الرئاسة خارج المملكة، ويكون بعضها ضمن إطار الأسابيع الثقافية أو أسابيع الإخاء أو المهرجانات الثقافية، "وذلك بهدف عرض الفن والفكر والثقافة السعودية في تلك الدول، ولتوثيق العلاقات الثقافية والحضارية معها. وقد أقامت الرئاسة العديد من المعارض على هذا النحو في ألمانيا، السويد، المغرب، تونس، الجزائر، الأردن، الكويت، قطر، سلطنة عمان، الإمارات العربية المتحدة، البحرين، الهند، إيطاليا، لوس أنجلوس بالولايات المتحدة الأمريكية، المكسيك، تركيا وغيرها من الدول العربية الشقيقة والإسلامية الصديقة والأجنبية". [٨، ص ص١٢-١٣].

كما تشارك الرئاسة بالفنون التشكيلية في معارض ومهرجانات الشباب العربي، والمسابقات الدولية الدورية، كمعرض الكويت للفنانين التشكيليين العرب، ومسابقة معرض الجائزة الدولية الكبرى بمونتي كارلو، والبينالي الآسيوي الأوروبي بتركيا، والبينالي الآسيوي بالهند، وبينالي القاهرة، وبينالي بنجلاديش، وكذلك في الأسابيع الثقافية الخليجية، كالتي أقيمت في باريس وطوكيو، ومعارض السنتين العربية، التي يشرف على إقامتها اتحاد الفنانين التشكيليين العرب. وكذلك المشاركة، في المعارض والمناسبات الدولية، مثل: معرض الطاقة بأمريكا، معرض السفارات المعتمدة بالبرازيل [٩، ص ص١٢-١٣]. وكذلك المشاركة في معرض الفنون التشكيلية بسيئول بكوريا الجنوبية بمناسبة الدورة الأولمبية ومعارض اكسبو الدولية وغيرها.

ولا يختلف اثنان بأن الفنون التشكيلية السعودية تقدمت وسارت بخطوات واسعة نحو العالمية في فترة وجيزة، لا تتجاوز الثلاثة عقود من الزمن وكأنها في سباق مع الوقت. "فتعددت الأساليب والاتجاهات الفنية نتيجة تنوع مصادر الإبداع، وكانت البيئة وما

تزخر به من جماليات والتراث الشعبي الذي تركه الأجداد، وحضارتنا الإسلامية الرائعة، هي أهم تلك المصادر؛ ولذلك يتسم الفن التشكيلي السعودي بهوية خاصة وشخصية مستقلة ومتميزة"[١٠، ص ١٣].

وكان لتخطيط الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ودعمها المادي والمعنوي، سواء للفنانين التشكيليين، أو على شكل حالات فردية، أو بإقامة المعارض والمسابقات، أو بدعم الجمعيات والمؤسسات الفنية كالجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون بجميع فروعها في مدن المملكة (التي تقوم بدورها في تنظيم المعارض التشكيلية)، الدور الأكبر في تطور وتقدم حركة الفنون التشكيلية في المملكة. ونتيجة لهذا الاهتمام المتزايد، أصبح هناك كم هائل من الفنانين والفنانات التشكيليين البارزين على الصعيدين المحلي والدولي. [٩، ص ص ٨-٩].

مشكلة الدراسة

على الرغم من أن الرئاسة العامة لرعاية الشباب تتولى منذ ما يربو على ثلاثة عقود إعداد مسابقات سنوية للفنانين التشكيليين السعوديين وذلك بمعدل خمسين معرض سنوياً، وترصد لها الجوائز القيمة، ولا تبخل بدعمها المادي والمعنوي على الفنانين التشكيليين كحالات فردية، أو بإقامة المعارض والمسابقات الجماعية؛ إلا أن الباحث بصفته فناناً تشكيلياً شارك في معارض الرئاسة وتابعها منذ عام ١٩٧٩م، وبصفته محكما للمعارض الفنية لاحظ قلة مشاركة بعض الفنانين التشكيليين السعوديين، وخصوصاً البارزين منهم في مثل تلك المعارض.

وقد أكد الحربي على هذه المشكلة بقوله "أنه بعد مرور أكثر من ثلاثين سنة على إنشاء تلك المعارض والمسابقات، نلحظ قصوراً في الأهداف رغم الإمكانات الهائلة

المتوفرة". ويحذر الحربي "بأن هذا الأمر سيؤثر على مسيرة الفن التشكيلي في المملكة مستقبلا".(١٠ ، ص٢٠٣).

وقد قام الباحث بإجراء دراسة أولية على عينه عشوائية من الفنانين التشكيليين قوامها ١٥ فرداً، أسفرت نتائجها عن وجود مشكلة حقيقية تواجه الرئاسة العامة لرعاية الشباب في استقطاب الفنانين التشكيليين البارزين في معارضها المحلية والدولية. لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول هذه المشكلة محاولة الخروج ببعض النتائج التي قد تساعد في إيجاد حل لها.

فرضيات الدراسة

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة، في آراء أفراد العينة، تُعزى لمتغير الجنس، العمر، المستوى التعليمي (المؤهل الدراسي)، اختلاف سنوات الخبرة، واختلاف التدريب.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة، في آراء أفراد العينة، تُعزى لمتغير اختلاف عدد معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة، في آراء أفراد العينة، تُعزى لمتغير اختلاف عدد معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب الدولية.

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة، في آراء أفراد العينة، تُعزى لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية الفردية.

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة، في آراء أفراد العينة، تُعزى لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية المشتركة.

٦ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة، في آراء أفراد العينة، تُعزى لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية الجماعية الدولية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- التعرف على اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين، نحو المشاركة في المعارض التشكيلية، التي تقيمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب، في المملكة العربية السعودية.

٢- استقصاء وجهات نظر الفنانين التشكيليين، تجاه المشاركة في المعارض التشكيلية تبعا للمتغيرات (الجنس، العمر، الخبرة، المستوى التعليمي، المؤهل الدراسي، والتدريب).

أهمية الدراسة

تتبلور أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١ - ندرة أو انعدام الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع التي تثير انتباه الباحثين، تجاه هذا الأمر الوطني المهم، والذي يقتضي تلاحق البحوث مكملة بعضها بعضا للوصول إلى نتائج قد تبنى عليها إستراتيجيات وخطط مستقبلية للرقي بالفنان السعودي إلى أعلى المستويات، في مجال الابتكار والإبداع في الفنون التشكيلية، وترفعه إلى مصاف الدول المتقدمة.

٢ - قد تفيد هذه الدراسة، في ضوء ما تسفر عنه من نتائج، الجهات المسؤولة في تطوير أساليب اجتذاب الفنانين التشكيليين السعوديين، وخصوصا البارزين منهم، وتحقيق نتائج أفضل للمشاركة في المعارض المقامة محلياً ودولياً.

٣ - قد تسهم هذه الدراسة في التوصل إلى بعض التوجهات المستقبلية، للاسترشاد بها في تطوير سبل تشجيع الفنانين التشكيليين السعوديين للمشاركة، في مسابقات ومعارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب.

٤ - قد تفيد هذه الدراسة في معرفة الأسباب، التي تشجع، والأخرى المضادة التي تصرف الفنانين التشكيليين السعوديين، عن المشاركة في مسابقات الرئاسة العامة لرعاية الشباب.

٥ - التوصل إلى بعض النتائج، التي قد تسهم في التوصل إلى بعض الحلول المناسبة.

٦ - تقديم توصيات، في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة، يمكن أن تساعد في التغلب على الأسباب التي قد تؤدي لعزوف الفنانين والفنانات عن المشاركة في تلك المعارض، و تفعيل دور الفنانين التشكيليين السعوديين محلياً ودولياً.

حدود الدراسة

تجري الدراسة ضمن الحدود التالية:

١ - دراسة وتحليل اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين نحو المشاركة في المعارض التشكيلية السنوية، التي تنظمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب بالمملكة العربية السعودية.

٢ - الحدود المكانية: تقتصر عينة الدراسة على مدن المملكة: الرياض، و جدة، و المدينة المنورة، و الطائف، ومنطقة عسير، و الدمام، و الإحساء، و القطيف، و بريدة، و حائل، و الدوادمي. ولا تشمل مدن المملكة الأخرى.

٣ - لا يّدعي الباحث إيجاد حلول لمشكلات أخرى غير مشكلة البحث، كما لا يضمن إيجاد حلول للمشكلة التي يتناولها البحث.

٤ - الحدود الزمانية: جرت الدراسة في العام ١٤٢٣هـ.

٥ - عينة البحث: (١٥٠) مائة وخمسون فنانة و فنان تشكيلي كان انتقاؤهم عشوائيا (Random Sampling).

مصطلحات الدراسة

١- الاتجاه (Attitude)

تعرّف جواهر الدبوس الاتجاه بأنه "نزعة أو ميل شعوري لدى شخص ما تجاه أشخاص معينين أو مواقف وأشياء وأفكار وكيف يتصرف تجاههم بطريقة معينة" (١١، ص ٦٠).

ويمكن للباحث تعريف الاتجاه إجرائيا على أنه ردة فعل الفنانين التشكيليين - سلبية كانت أم إيجابية - مبنية على تجارب أو اعتقادات سابقة من خلال تعاملهم مع الرئاسة العامة لرعاية الشباب.

٢- الرئاسة العامة لرعاية الشباب GPYW

هي الجهة الحكومية التي تهتم بأمور الشباب الثقافية والفنية والاجتماعية والدينية والرياضية في المملكة العربية السعودية، وتقوم بتنظيم معارض فنية تشكيلية على مستوى الصعيدين المحلي والدولي، وتحدد الجوائز - عددها، وقيمتها المالية - وكذلك تقوم الرئاسة باختيار أعضاء للجان التحكيم.

٢ - قد تفيد هذه الدراسة، في ضوء ما تسفر عنه من نتائج، الجهات المسؤولة في تطوير أساليب اجتذاب الفنانين التشكيليين السعوديين، وخصوصا البارزين منهم، وتحقيق نتائج أفضل للمشاركة في المعارض المقامة محلياً ودولياً.

٣ - قد تسهم هذه الدراسة في التوصل إلى بعض التوجهات المستقبلية، للاسترشاد بها في تطوير سبل تشجيع الفنانين التشكيليين السعوديين للمشاركة، في مسابقات ومعارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب.

٤ - قد تفيد هذه الدراسة في معرفة الأسباب، التي تشجع، والأخرى المضادة التي تصرف الفنانين التشكيليين السعوديين، عن المشاركة في مسابقات الرئاسة العامة لرعاية الشباب.

٥ - التوصل إلى بعض النتائج، التي قد تسهم في التوصل إلى بعض الحلول المناسبة.

٦ - تقديم توصيات، في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة، يمكن أن تساعد في التغلب على الأسباب التي قد تؤدي لعزوف الفنانين والفنانات عن المشاركة في تلك المعارض، و تفعيل دور الفنانين التشكيليين السعوديين محلياً ودولياً.

حدود الدراسة

تجري الدراسة ضمن الحدود التالية:

١ - دراسة وتحليل اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين نحو المشاركة في المعارض التشكيلية السنوية، التي تنظمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب بالمملكة العربية السعودية.

٢ - الحدود المكانية : تقتصر عينة الدراسة على مدن المملكة : الرياض ، و جدة ، و المدينة المنورة ، و الطائف ، ومنطقة عسير ، و الدمام ، و الإحساء ، و القطيف ، و بريدة ، و حائل ، و الدوادمي. ولا تشمل مدن المملكة الأخرى.

٣ - لا يّدعي الباحث إيجاد حلول لمشكلات أخرى غير مشكلة البحث ، كما لا يضمن إيجاد حلول للمشكلة التي يتناولها البحث.

٤ - الحدود الزمانية : جرت الدراسة في العام ١٤٢٣هـ.

٥ - عينة البحث : (١٥٠) مائة وخمسون فنانة و فنان تشكيلي كان انتقاؤهم عشوائيا (Random Sampling).

مصطلحات الدراسة

١- الاتجاه (Attitude)

تعرّف جواهر الدبوس الاتجاه بأنه "نزعة أو ميل شعوري لدى شخص ما تجاه أشخاص معينين أو مواقف وأشياء وأفكار وكيف يتصرف تجاههم بطريقة معينة" (١١ ، ص ٦٠).

ويمكن للباحث تعريف الاتجاه إجرائيا على أنه ردة فعل الفنانين التشكيليين - سلبية كانت أم إيجابية - مبنية على تجارب أو اعتقادات سابقة من خلال تعاملهم مع الرئاسة العامة لرعاية الشباب.

٢- الرئاسة العامة لرعاية الشباب GPYW

هي الجهة الحكومية التي تهتم بأمور الشباب الثقافية والفنية والاجتماعية والدينية والرياضية في المملكة العربية السعودية ، وتقوم بتنظيم معارض فنية تشكيلية على مستوى الصعيدين المحلي والدولي ، وتحدد الجوائز - عددها ، وقيمتها المالية - وكذلك تقوم الرئاسة باختيار أعضاء للجان التحكيم.

٣- الفنون التشكيلية Fine (Plastic) Arts

يعرّف أمهز الفن التشكيلي بأنه " الذي يسعى إلى تحويل المادة الأولية إلى شكل: العمارة والنحت والتصوير والزخرفة" [١٢، ص ٥٠٢؛ ١٣، ص ٤٨١] ويعرّف الباحث الفنون التشكيلية لغرض هذا البحث بأنها تشمل: فن النحت والرسم والتصوير التشكيلي والاستخدامات الفنية المتعددة للخامات البيئية أو المستهلكة أو كلتيهما معاً، لإخراج عمل فني مرئي. وجميعها تخضع لمعايير ومقاييس وأسس لتكوين الصورة أو العمل الفني التشكيلي، وبعد ذلك تخضع الأعمال المقدمة، عادةً، للتحكيم من قبل لجنة مختصة ذات كفاءة وخبرة عالية في هذا المجال.

٤- الفنان المتميز

هو الفنان التشكيلي المعروف على الساحة الفنية، الذي يتخذ أسلوباً مميزاً من الأساليب الفنية التشكيلية، ويميز لوحاته عن اللوحات الفنية الأخرى.

٥- لجنة التحكيم

هي اللجنة المكونة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب للنظر في الأعمال الفنية التشكيلية المقدمة، بغية إجازتها أو عدم إجازتها للعرض. و - عادة - تضم اللجنة أفرادا ذوي خبرة عالية في مجال التربية الفنية والتذوق و الإنتاج الفني، ويتسمون بالنزاهة والحياد.

٦- المعرض Exhibition

هو المكان المخصص الذي تعرض فيه اللوحات الفنية لفنان أو لعدد من الفنانين، بهدف إقبال الجمهور عليها لمشاهدتها وتذوقها. وهذا المكان – عادة - يكون معدا إعدادا خاصا لهذا الغرض.[١٤، ص ١٠٤؛ ١٥، ص ٢٩].

الدراسات السابقـــــة

حظي موضوع الفنون التشكيلية - بشكل عام - باهتمام المفكرين التربويين والخبراء في علم الجمال (الفلسفة)، وكذلك علمي النفس والاجتماع، وغيرها من العلوم و المجالات؛ فهو موضوع ثري متعدد الجوانب، سواء على المستوى العالمي أو العربي. إلا أن الأبحاث في مجال الفنون التشكيلية - خاصة على النطاق المحلي - قليلة ومعدودة. وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها (على حد علم الباحث)، التي تهدف إلى معرفة اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين نحو معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية، في المجتمع السعودي. فالدراسات المتخصصـة التي تناولت هذا الموضوع - حسب ما ورد في أدبيات هذا المجال- ذات علاقة غير مباشرة به. وفيما يلي عرض لأهم نتائج الدراسات المحلية السابقة، التي اطلع عليها الباحث، وأجريت في مجال الفنون التشكيلية في المملكة العربية السعودية - بشكل عام- لأن ذلك يدخل ضمن محاور هذه الدراسة.

درس فضل ظاهرة التمدرس بالفن السعودي المعاصر. وتناول في دراسته المسحية ظاهرة تمدرس الفنانين السعوديين من الأساليب والاتجاهات والمدارس العالمية الغربية. وصنف الباحث الفنانين السعوديين، حسب خلفياتهم ودراساتهم الأكاديمية، إلى الآتي:

١ - خريجو معهد التربية الفنية.

٢ - فنانون درسوا بالداخل ثم أكملوا دراساتهم العليا بالخارج.

٣ - فنانون موهوبون انضموا إلى جمعية الثقافة والفنون، وتدربوا على أيدي مدرسيها.

ثم تناول الباحث مفهوم ظاهرة التمدرس وأهميتها. وذكر تجارب فنانين عالميين مثل بيكاسو وسيزان وجورج سوراه. ثم صنف الفنانين السعوديين ضمن مدارس غربية،

٣- الفنون التشكيلية Fine (Plastic) Arts

يعرّف أمهز الفن التشكيلي بأنه " الذي يسعى إلى تحويل المادة الأولية إلى شكل: العمارة والنحت والتصوير والزخرفة" [١٢، ص ٥٠٢؛ ١٣، ص ٤٨١] ويعرّف الباحث الفنون التشكيلية لغرض هذا البحث بأنها تشمل: فن النحت والرسم والتصوير التشكيلي والاستخدامات الفنية المتعددة للخامات البيئية أو المستهلكة أو كلتيهما معاً، لإخراج عمل فني مرئي. وجميعها تخضع لمعايير ومقاييس وأسس لتكوين الصورة أو العمل الفني التشكيلي، وبعد ذلك تخضع الأعمال المقدمة، عادةً، للتحكيم من قبل لجنة مختصة ذات كفاءة وخبرة عالية في هذا المجال.

٤- الفنان المتميز

هو الفنان التشكيلي المعروف على الساحة الفنية، الذي يتخذ أسلوباً مميزاً من الأساليب الفنية التشكيلية، ويميز لوحاته عن اللوحات الفنية الأخرى.

٥- لجنة التحكيم

هي اللجنة المكونة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب للنظر في الأعمال الفنية التشكيلية المقدمة، بغية إجازتها أو عدم إجازتها للعرض. و - عادة - تضم اللجنة أفرادا ذوي خبرة عالية في مجال التربية الفنية والتذوق و الإنتاج الفني، ويتسمون بالنزاهة والحياد.

٦- المعرض Exhibition

هو المكان المخصص الذي تعرض فيه اللوحات الفنية لفنان أو لعدد من الفنانين، بهدف إقبال الجمهور عليها لمشاهدتها وتذوقها. وهذا المكان – عادة - يكون معدا إعدادا خاصا لهذا الغرض.[١٤، ص ١٠٤؛ ١٥، ص ٢٩].

الدراسات السابقـــــة

حظي موضوع الفنون التشكيلية - بشكل عام - باهتمام المفكرين التربويين والخبراء في علم الجمال (الفلسفة)، وكذلك علمي النفس والاجتماع، وغيرها من العلوم و المجالات؛ فهو موضوع ثري متعدد الجوانب، سواء على المستوى العالمي أو العربي. إلا أن الأبحاث في مجال الفنون التشكيلية - خاصة على النطاق المحلي - قليلة ومعدودة. وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها (على حد علم الباحث)، التي تهدف إلى معرفة اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين نحو معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية، في المجتمع السعودي. فالدراسات المتخصصـة التي تناولت هذا الموضوع - حسب ما ورد في أدبيات هذا المجال- ذات علاقة غير مباشرة به. وفيما يلي عرض لأهم نتائج الدراسات المحلية السابقة، التي اطلع عليها الباحث، وأجريت في مجال الفنون التشكيلية في المملكة العربية السعودية - بشكل عام- لأن ذلك يدخل ضمن محاور هذه الدراسة.

درس فضل ظاهرة التمدرس بالفن السعودي المعاصر. وتناول في دراسته المسحية ظاهرة تمدرس الفنانين السعوديين من الأساليب والاتجاهات والمدارس العالمية الغربية. وصنف الباحث الفنانين السعوديين، حسب خلفياتهم ودراساتهم الأكاديمية، إلى الآتي:

١ - خريجو معهد التربية الفنية.

٢ - فنانون درسوا بالداخل ثم أكملوا دراساتهم العليا بالخارج.

٣ - فنانون موهوبون انضموا إلى جمعية الثقافة والفنون، وتدربوا على أيدي مدرسيها.

ثم تناول الباحث مفهوم ظاهرة التمدرس وأهميتها. وذكر تجارب فنانين عالميين مثل بيكاسو وسيزان وجورج سوراه. ثم صنف الفنانين السعوديين ضمن مدارس غربية،

مثل: السريالية والتجريدية والواقعية وغير ذلك من المدارس الغربية، وعرض آراءهم عن ظاهرة التمدرس معتمدا على أدلة المعارض المختلفة[١٦].

وقدم السليمان [١٧] دراسة عن مسيرة الفن التشكيلي السعودي، نشرت في كتاب صدر عن الرئاسة العامة لرعاية الشباب. تناول الكتاب الموضوعات التالية:

١- عرض صورة تاريخية عن آثار المملكة.

٢- بدايات تدريس الفنون.

٣- المعارض الفنية الأولى.

٤- دور الرئاسة العامة لرعاية الشباب في حركة الفن التشكيلي السعودي.

٥- دور بعض الجهات الحكومية والمؤسسات الخاصة في حركة الفن التشكيلي.

٦- التجمعات الفنية والمراسم.

٧- الإصدارات التشكيلية ودور أجهزة الإعلام.

٨- التوجهات والتيارات الموجودة في الفن التشكيلي في المملكة.

٩- المعطيات التراثية في أعمال الفنانين التشكيليين.

١٠- الخامات ومحاولة التحديث.

١١- النحت والخزف والمجسمات الجمالية.

١٢- استعراض سير وتوجهات وأعمال ١٢٩ فنانا وفنانة، بحسب أعمارهم الفنية.

وهي دراسة تاريخية توثيقية تمجيدية، لدور الرئاسة العامة لرعاية الشباب في إقامة المعارض والمسابقات التشكيلية المحلية منها والدولية، وهي دراسة متواضعة – من وجهة نظر الباحث - تم فيها سرد لأسماء الفنانين وأعمالهم الفنية ومشاركاتهم، على مدى

الثلاثين سنة الماضية، دون تحليل علمي أو منطقي لطبيعة المشاركات أو المعارض أو الأعمال الفنية المقدمة، أو حتى دون تحليل لأساليب الفنانين المشاركين [١٧].

وأجرت السنان دراسة حول أثر التراث الثقافي على الرؤية الفنية في التصوير التشكيلي السعودي المعاصر ودور المرأة في هذا المجال. وهدفت إلى دراسة التراث الثقافي للمملكة العربية السعودية، كمؤثر رئيس في الرؤية الفنية للتصوير التشكيلي المعاصر فيها، مع إلقاء الضوء على التصوير التشكيلي المعاصر، والأساليب التي سلكها لتكوين هوية متفردة، وأثر التراث الثقافي السعودي على أعمال عينة من المصورات التشكيليات السعوديات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وحاولت أن تجيب على الأسئلة التالية:

١- كيف كان تأثير التراث الثقافي للمملكة على الرؤية الفنية لفنانيها في تصويرهم التشكيلي؟

٢- ماهي الأساليب الفنية والمدارس الفكرية في التصوير التشكيلي السعودي المعاصر؟

٣- ما دور الفنانة السعودية في الحركة التشكيلية القائمة؟

وقد خلص البحث إلى النتائج الآتية:

١- للتراث الثقافي أثر واضح على الإنتاج التشكيلي السعودي المعاصر.

٢- هناك محاولات جادة لإيجاد أساليب معاصرة في التصوير التشكيلي السعودي تستمد رؤيتها من تراثه، وقد تميزت وتفردت عدد من هذه الأساليب الفردية المعاصرة.

٣- للمرأة السعودية دور واضح في الحركة التشكيلية القائمة عن طريق الدعم أو المشاركة كمصورة تشكيلية، كما أكدت ذاتها التشكيلية عن طريق أعمالها التصويرية.

ويوصي البحث بتبني الأساليب المعاصرة في التصوير التشكيلي السعودي، ودراسة التراث الفني للجزيرة وتوثيقه، إضافة إلى الاهتمام بالنقد الفني، ودفع حركة التأليف في المجال التشكيلي [١٨].

أما دراسة سهيل الحربي [١٠] عن التصوير التشكيلي في المملكة العربية السعودية، فهي في الأصل رسالة ماجستير نشرت في كتاب تحت هذا العنوان. وهدفت الدراسة إلى تتبع النشاط التشكيلي في المملكة منذ بداياته الأولى، والتي تمثلت في معارض مدرسية وفردية وتحديدا منذ بداية الثمانينيات الهجرية وحتى نهاية عام ١٤٢٠هـ. ويعتمد الحربي على دراسة الظواهر المتعلقة بالموضوعات الأكثر شيوعا في التصوير بالمملكة، وذلك عن طريق وصف الظاهرة وإيضاح خصائص كل ظاهرة، والتعبير عنها كميا بإعطاء وصف رقمي (نسبة مئوية) يوضح مقدار شيوع خاصية أو موضوع أو شكل مرئي محدد، ومحاولة تفسير ذلك وفقا للمعطيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية السائدة. ولتحقيق تلك الأهداف، جمع الباحث ٤٥٤٨ لوحة تصويرية من ١٩٠ دليلا لمعارض أقيمت بالمملكة وخارجها، إضافة إلى صور ضوئية أخرى منفصلة. وقد صنفت تلك الصور حسب سنة الإنتاج والموضوع والخامة واسم المعرض واسم الفنان أو الفنانة. وقد بلغ عدد الفنانين الممثلين لتلك الأعمال التصويرية ١٠٧٧ فنانا وفنانة تشكل نسبة أعمال الفنانين السعوديين أكثر من ٩٣٪ من المجموع الكلي. [١٠، ص٩].

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

هنالك أثر واضح ومباشر للبيئة المحيطة بالفنان، وكذلك العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على اللوحة التصويرية شكلا ومضمونا. وهي كما يلي:

من حيث الأشكال المرئية المكونة للموضوعات التصويرية، تفاوتت نسبها في مجموع سنوات الدراسة الممتدة من ١٣٨٠هـ إلى ١٤٢٠هـ، كما يلي:

١- في الموضوعات الشعبية، المتمثلة في البيوت الشعبية والرموز الشعبية والزخارف وغير ذلك، بلغ مجموع نسبتها في جميع اللوحات التصويرية خلال سنوات الدراسة ٦١.٩٪.

٢- في الموضوعات التشخيصية، المتمثلة في الشكل الإنساني، سواء كان رجلاً أو امرأة أو طفلا، بلغ مجموع نسبها في جميع اللوحات التصويرية خلال سنوات الدراسة ٣٧.١٪.

٣- في الموضوعات الطبيعة "أ"، المتمثلة في أشكال الأشجار والصحراء والجبال والبحار، بلغ مجموع نسبها في جميع اللوحات التصويرية خلال سنوات الدراسة ٢٩.٤٪.

٤- في الموضوعات الطبيعة "ب"، المتمثلة في الرموز الصناعية والعمرانية والمركبات الآلية، بلغ مجموع نسبها في جميع اللوحات التصويرية خلال سنوات الدراسة ٨.٤٪.

٥- في الموضوعات الطبيعة "ج"، المتمثلة في أشكال الحيوانات: كالحصان والجمل والأسماك والزواحف، بلغ مجموع نسبها في جميع اللوحات التصويرية خلال سنوات الدراسة ١٢.٧٪.

٦- في الموضوعات الإسلامية، المتمثلة في أشكال الرموز الإسلامية: كالمئذنة والقباب والأهلة، بلغ مجموع نسبها في جميع اللوحات التصويرية خلال سنوات الدراسة ١٢.٧٪، [١٠، ص٢٠١].

وكان لتعدد مناطق المملكة أثر واضح في تغيير الأشكال المرئية في اللوحة التصويرية، حيث تناولها كل فنان حسب رؤيته الخاصة النابعة من ثقافته ومفاهيمه التي اكتسبها. فقد ظهرت أعمال تصويرية تكثر فيها نباتات زراعية وأشجار، فيما ظهرت أعمال أخرى تحن لحياة البادية؛ لذا ظهرت فيها تضاريس الصحراء وألوانها.

كما أكدت الدراسة على أن ثمة علاقة بين الفكر الغربي بمذاهبه الحديثة، والفنان في المملكة العربية السعودية. وكان ذلك بفضل وسائل الإعلام المتطورة، والمطبوعات والمشاركات الفنية الخارجية، وبعض المسابقات الداخلية، التي تصاحب – عادة – بوجود محكمين ونقاد والبعثات الخارجية والسفر للخارج في رحلات فنية أو خاصة [١٠، ص٢٠٢].

تعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة، حول الفنون التشكيلية في المملكة العربية السعودية، أنها في مجملها دراسات تاريخية و وصفية توثيقية لمسيرة الفن التشكيلي في المملكة العربية السعودية. وأنها - على الرغم من أهميتها - تناولت هذا الجانب من زاوية سرد الأحداث ووصفها، وأنها في رأي الباحث لا تحاول حل مشكلة بعينها، سوى سد الفجوة في المكتبة العربية. وقد اقتصر الباحث على هذه الدراسات لأنها الأقرب علاقة إلى وضع الفنون التشكيلية في المملكة العربية السعودية، ولعلاقتها أيضا - ولو بطريقة غير مباشرة - بمشكلة الدراسة الحالية. وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات، بصفة خاصة عند بناء أداة البحث (الاستبانة)، وكذلك أفاد من توصيات هذه الأبحاث، وبوجه خاص ما يتعلق منها بتطوير مهام الرئاسة العامة لرعاية الشباب في تمثيل المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

١– منهج الدراسة

في ضوء طبيعة موضوع هذه الدراسة، آثر الباحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي في وصف بيانات الدراسة وتحليلها، ودراستها دراسة وافية [١٩، ص ١١٥؛

٢٠ ، ص ٢٨]. وذلك – بالطبع- يتعدى وصف الظاهرة إلى العوامل والأسباب المؤثرة فيها، وتحديد العلاقة القائمة فيما بينها في ضوء المعلومات المتوافرة عن الدراسة، التي طبقت فيها استبانة من تصميم الباحث، تم على ضوئها معرفة اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين، نحو معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية في ضوء بعض المتغيرات، بقصد تشخيصها وكشف جوانب القوة والقصور فيها؛ بغية الكشف عن الأسباب المؤدية إلى ظاهرة العزوف عن المشاركات وذلك لتقديم التفسيرات والتحليلات العلمية لذلك [٢١ ، ص ص٢٦٥-٢٦٦].

ولما كان منهج البحث العلمي، كما أورده بدوي، يعني "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة" [٢٢ ، ص ٥]، ولما كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين نحو معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية، في ضوء بعض المتغيرات؛ أي وصف موقف محدد وتحليله بغية تحسينه أو تطويره، ونظراً لتعدد مناهج البحث وأساليبه، فقد وجد الباحث في هذا المنهج الوصفي التحليلي السبيل الأنسب لملاءمته أهداف الدراسة، بما يوفره من طرائق وأدوات تعد أكثر استجابة لطبيعة البحث من الطرق الأخرى [٢٣ ، ص ١٨ ؛ ٢٤ ، ص ١٧].

٢-أداة البحث Instrument

ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت أداة لجمع المعلومات صممها الباحث واختبرها معتمدا على خبرته في المجال نفسه نتيجة تخصصه وتجربته الشخصية في هذا الجانب بوصفه فناناً تشكيلياً شارك في معظم المعارض والمسابقات، التي أقامتها الرئاسة العامة لرعاية

الشباب مند سنة ١٣٩٨هـ ؛ وكذلك اعتمد على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع. وقد روعي في تصميم الاستبانة السهولة والتسلسل المنطقي وتوزيعها في خمسة محاور، اشتملت على ٦٨ فقرة، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم الإكثار في عدد الأسئلة لتجنب الملل، مما قد يؤثر على مدى استجابة أفراد العينة للاستبانة.

اختبار أداة البحث Testing the Instrument

عرضت أداه الدراسة على ١٤ من المختصين في مجال البحث والتربية الفنية في كلية التربية، وعلى المختصين في قسم الفنون التشكيلية ونوقشت الأداة من جميع الجوانب، وأخذ ببعض الملاحظات، والتي أدت بدورها إلى إجراء بعض التعديلات في الاستبانة. ثم طبقت الاستبانة على عينة عشوائية من الفنانين التشكيليين قوامها ١٥ فردا (بصفتها دراسة أولية **Pilot Study**)، من أجل التأكد من وضوح الأسئلة قبل أن تخرج في صورتها النهائية.

الأساليب الإحصائية Statistical Methods

استخدام برنامج "الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة، و ذلك لحساب الآتي:

أ) - النسب المئوية والتوزيعات التكرارية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة.

ب) - تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة عن طريق حساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإيجاد نتائج اختبارات (ت T-Test).

ج) - معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحاور. وللتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث معامل ثبات ألفا كرونباخ ((Cronbach's alpha(α)).

٣- مجتمع الدراسة وعينتها

أ) مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الفنانين والفنانات التشكيليين السعوديين (ما يقارب ٢٥٠ فناناً وفنانة تشكيليين في مدن المملكة المختلفة حسب إحصائية الرئاسة العامة لرعاية الشباب أثناء تطبيق الاستبانة).

ب) عينة الدراسة

اقتصر إجراء هذه الدراسة على عينة اشتملت على مئة وخمسين من الفنانين التشكيليين السعوديين بمناطق المملكة المختلفة، كان اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد وزعت الاستبانات على (١٥٠) فنانا وفنانة، استجاب منهم (١٢٢) للاستبانة، أي بنسبة قدرها ٨٢٪. وقد استبعدت سبع استبانات غير مكتملة. وعلى ذلك فإن عدد الاستبانات المستوفاة للشروط و التي تم إدخالها للحاسب الآلي بلغ (١١٥) استبانة تمثل ما نسبته ٧٣٪ من العينة الكلية، توزعت على ٧٥ استبانة راجعة للفنانين التشكيليين، أي ما نسبته ٦٥,٢٪، و ٤٠ استبانة للفنانات التشكيليات، أي ما نسبته ٣٤,٨٪ . وقد حصل الباحث على "سماح" بتوزيع الاستبانات من مدير عام النشاطات الثقافية –بالرئاسة العامة لرعاية الشباب، بتاريخ ١٤٢٢/٢/٧هـ (انظر الملحق رقم ١). وفيما يلي وصف تفصيلي للعينة طبقاً لمتغيرات الدراسة في الجداول ذات الأرقام(١)، (٢) ، (٣) ، (٤) ،(٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩) و (١٠).

جدول رقم (١). عدد وجنس أفراد العينة (ن =١١٥).

عدد الجنس	العـــــدد	النســـبة ٪
تشكيليون (ذكور)	٧٥	٦٥,٢
تشكيليات (إناث)	٤٠	٣٤,٨
المجموع	١١٥	٪١٠٠

جدول رقم (٢). فئة العمر لعينة الدراسة (ن =١١٥).

فئة العمر	العـــــدد	النســـبـة ٪
من ٢٥ -٣٥ سنة	٥٧	٤٩,٦
من ٣٦ -٤٥ سنة	٢٩	٢٥,٢
٤٦ سنة فأكثر	٢٤	٢٠,٩
لم يحدد	٥	٤,٣
المجموع	١١٥	٪١٠٠

يوضح الجدول رقم (٢) الفئة العمرية للعينة. وقد وقعت النسبة العمرية الأكثر من العينة بين ٢٥ و٣٥ سنة حيث بلغت النسبة ٤٥,٦٪، ثم تلتها الفئة العمرية من ٣٦ إلى ٤٥ سنة بما نسبته ٢٥,٢٪ ثم النسبة الثالثة من العينة وهي التي بلغت ٤٦ سنة وأكثر حيث بلغت النسبة ٢٤٪، وهناك خمسة فنانين من المستجابين لم يحددوا الفئة العمرية، أي ما نسبته ٤,٣٪.

جدول رقم (٣). توزيع أفراد عينة الدراسة طبقاً للمؤهل التعليمي (ن =١١٥).

المؤهل التعليمي	العـــــدد	النســـبـة ٪
دراسات عليا في مجال الفن والتربية الفنية	٣٦	٣١,٣
بكالوريوس تربية فنية	٤٤	٣٨,٣
دبلوم معهد التربية الفنية لإعداد المعلمين أو ما يعادلها	٢٩	٢٥,٢
لم يحـدد	٦	٥,٢
المجموع	١١٥	٪١٠٠

يوضح الجدول رقم (٣) أن حجم أفراد عينة الدراسة الكلي هو ١١٥ فرداً، و بلغ منهم عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الفنية ٤٤ فرداً يمثلون ما نسبته (٣٨٫٣٪) من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة. كما يوضح أن ٣٦ من أفراد العينة حاصلون على الدراسات العليا في مجال الفن والتربية الفنية، أي ما نسبته (٣١٫٣٪)، بينما كان عدد أفراد عينة الدراسة الحاصلين على دبلوم معهد التربية الفنية لإعداد المعلمين أو ما يعادلها ٢٩ فرداً؛ أي ما نسبته (٢٥٫٢٪) من المجموع الكلي لأفراد العينة؛ ما يعني أنهم يمثلون ثلثي عينة الدراسة. بينما ٦ من أفراد العينة لم يحددوا المؤهل التعليمي، ويمثلون ما نسبته (٥٫٢٪) من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (٤). يبين أفراد عينة الدراسة الذين التحقوا بدورة أو أكثر في مجال الفن والتربية الفنية وكذلك من لم يلتحق بدورة (ن =١١٥).

الدورات التدريبية	العـــــدد	النســـبة ٪
التحقوا بدورة واحدة	٥	٤٫٣
التحقوا بدورتين	١٠	٨٫٧
التحقوا بثلاث دورات	٨	٧٫٠
التحقوا بأربع دورات	٦	٥٫٢
التحقوا بخمس دورات	١	٫٩
التحقوا بست دورات	٤	٣٫٥
التحقوا بسبع دورات	٢	١٫٧
التحقوا بثماني دورات	٢	١٫٧
التحقوا بعشر دورات	١	٫٩
التحقوا باثنتي عشرة دورة	٤	٣٫٥
التحقوا ب ١٣-٣٤دورة	٥	٤٫٤

لم يحدد	٦٧	٥٨,٣

يوضح الجدول رقم (٤) أن أغلبية أفراد العينة، ما نسبته ٤١,٧٪، قد حصل على دورة تدريبية وأكثر، حيث بلغت نسبة من حصل على ثلاث عشرة دورة تدريبية إلى أربع وثلاثين دورة تدريبية من أفراد العينة٤،٤٪. كما يوضح الجدول بأن ما نسبته ٨,٧٪ قد حصل على دورتين. كما يوضح كذلك أن أغلبية أفراد العينة، ونسبتهم (٥٨,٣٪)، لم يلتحقوا بأي دورة تعليمية لصقل الخبرة، وعددهم ٦٧ فرداً. أما بقية أفراد العينة، وعددهم ٤٨ فرداً ، فقد التحقوا بدورة تعليمية أو أكثر ونسبتهم (٤١,٧٪).

جدول رقم (٥). عدد سنوات الخبرة الفنية لعينة الدراسة (ن =١١٥).

عدد سنوات الخبرة في المجال الفني	العـــــدد	النســـبـــة ٪
أقل من ١٠ سنوات	٣٢	٢٧,٨
من ١١ -٢٠ سنة	٤٨	٤١,٧
٣١ -٣٠ سنة	١٩	١٦,٥
٣١ سنة فأكثر	١٢	١٠,٤
لم يحـــدد	٤	٣,٥

معدل سنوات الخبرة لعينة الدراسة = ١١,٨٢ سنة.

يوضح الجدول رقم (٥) أن أعلى نسبة مئوية من أفراد العينة، وعددهم ٤٨ فرداً أي ما نسبته (٤١,٧٪)، لديهم خبرة فنية تتراوح بين ١١ و٢٠ سنة ؛ أي أن لدى كل منهم ما يقارب إحدى عشرة سنة أو أكثر من الخبرة في مجال الفنون. ويأتي ما يزيد على ثلث عدد أفراد العينة في النطاق الأقل خبرة في مجال الفن التشكيلي، وعددهم ٣٢ بنسبة وقدرها (٢٧,٨٪) ؛ أي ما يقارب خمس سنوات من الخبرة ليس إلا ، ويليهم من لديهم ما معدله ٢٥ سنة خبرة تقريباً في مجال الفنون التشكيلية وعددهم ١٩ فرداً؛ أي ما

نسبته(١٦,٥٪)، ويأتي أكثر أفراد العينة خبرة في مجال الفنون التشكيلية والتربية الفنية، وعددهم ١٢ فرداً بما نسبته (١٠,٤٪)، كما يتضح بأن معدل سنوات الخبرة الفنية لأفراد العينة بلغ ١١,٨٢ سنة.

جدول رقم (٦). عدد معارض الرئاسة العامة المحلية التي شاركت فيها العينة (ن =١١٥).

عدد المعارض	العـــــدد	النســـبة ٪
اقل من ٥ معارض	٣٣	٢٨,٧
من ٦ - ١٠ معارض	٣٦	٣١,٣
من ١١ - ٢٠ معارضا	٢١	١٨,٣
أكثر من ٢١ معرضا	٢٠	١٧,٤
لم يحـــدد	٥	٤,٣

يتضح من الجدول رقم (٦)، أن أغلبية أفراد العينة شارك في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب الفنية المحلية، وأن أكثر من ثلث أفراد العينة، وعددهم ٣٦ فرداً أي ما نسبته ٣١,٣٪، قد شارك بما معدله ٨ معارض محلية. أما النسبة التي تليها وعددهم ٣٣ فردا، بنسبة قدرها (٢٨,٧٪) ، ويليهم من شارك في ما يتراوح بين ١١ و ٢١ معرضا محليا للرئاسة ؛ أي بنسبة قدرها (١٨,٣٪). ويأتي أكثر أفراد العينة نصيباً من المشاركات في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية، وهي ٢١ فأكثر، وعددهم ٢٠ فردا ؛ أي بنسبة قدرها (١٧,٤٪). وهناك خمسة أفراد من العينة لم يحددوا ؛ أي بنسبة قدرها (٤,٣٪) من المجموع الكلي للعينة (ن=١١٥).

جدول رقم (٧). عدد معارض الرئاسة العامة الدولية التي شاركت فيها العينة (ن =١١٥).

عدد المعارض	العـــــدد	النســـبة ٪
أقل من ٥ معارض	٥٨	٥٠.٤
من ٦ -١٠ معارض	٣٠	٢٦.١
لم يحـــدد	٢٧	٢٣.٥

الجدول رقم (٧) يوضح أن أغلبية أفراد العينة شارك في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب التشكيلية الدولية، وعددهم ٥٨ فردا، أي ما نسبته ٥٠.٤٪، وأن حوالي ثلث أفراد العينة وعددهم ٣٠ فرداً، أي ما نسبته ٢٦.١٪ قد شارك بما معدله ٨ معارض دولية نظمتها الرئاسة العامة لرعاية الشباب. أما ما نسبته ٢٧ فرداً، بنسبة قدرها (٢٣.٥٪)، لم يحدد هل شارك في معارض الرئاسة أم لا؟

جدول رقم (٨). عدد المعارض الفنية الفردية التي أقامها أفراد العينة (ن =١١٥).

عدد المعارض	العـــــدد	النســـبة ٪
من ١ -٣ معارض	٢٨	٢٤.٤
من ٤ -٧ معارض	٢٠	١٧.٤
من ٨ -٤٧ معرضا	٥	٤.٤
لم يحـــدد	٦٢	٥٣.٩

يبين الجدول رقم (٨) أن أغلبية أفراد العينة لم يحدد هل أقام معرضاً تشكيليا منفرداً أم لا؟ بينما بين ٢٨ فرداً من أفراد العينة، أي ما نسبته ٢٤.٤٪، أنه أقام معرضاً

فنياً إلى ثلاثة معارض فنية منفردة. بينما خمسة من أفراد العينة، أي ما نسبته ٤.٤٪، أقام من ٨ إلى ٤٧ معرضا تشكيليا فرديا.

جدول رقم (٩). عدد المعارض الفنية المشتركة، التي شارك فيها أفراد العينة (ن =١١٥).

عدد المعارض	العــــدد	النســـبة ٪
من ١ - ١٠ معارض	٤٦	٤٧.٣
من ١٢ - ٢٣ معرضا	١٨	١٩.٦
من ٢٤ - ٥٠ معرضا	١٥	١٣.٢
من ٦٠ - ١٥٠ معرضا	١٢	١٠.٣
لم يحــدد	١٥	١٣.٠

يتضح من الجدول رقم (٩) أن أغلبية أفراد العينة قد شارك في معرض واحد إلى عشرة معارض فنية مشتركة، وهم ٤٦ فردا، وشكلت نسبتهم ٤٧.٣٪ من مجموع العينة. بينما ١٨ فرداً من أفراد العينة، ونسبتهم ١٩.٦٪، قد شارك في اثني عشر إلى ثلاثة وعشرين معرضا مشتركا، أما النسبة التي تليها وعددهم ١٥ فردا، بنسبة قدرها (١٣.٢٪) فقد شاركت بأربعة وعشرين إلى خمسين معرضا فنيا مشتركا، ويليهم ١٢ فرداً ممن شارك في ما يتراوح بين ٦٠ و ١٥٠ معرضا مشتركا؛ أي بنسبة قدرها (١٠.٣٪). وهناك خمسة عشر فردا من العينة لم يحددوا؛ أي بنسبة قدرها (١٣.٠٪) من المجموع الكلي للعينة (ن=١١٥).

يتضح من الجدول رقم (١٠)، في وصف تفصيلي للعينة طبقاً لمتغيرات الدراسة السابق، أن ٣٠ من أفراد العينة، أي ما نسبته ٢٦.١٪، قد شارك في معرض واحد إلى

خمسة معارض دولية مشتركة، أما النسبة التي تليها وعددهم ١٦ فرداً، بنسبة قدرها (١٣.٨٪)، فقد شاركت بستة إلى عشرة معارض دولية مشتركة، ويليهم من شارك في ما يتراوح بين ١١ و ٢٠ معرضا دولياً مشتركاً؛ أي بنسبة قدرها (٩.٠٪). بينما يأتي ١٠ أفراد، أي ما نسبته ٧.٩٪، في المرتبة الثالثة في عدد المشاركات في المعارض الدولية المشتركة، وقد بلغت بين٢١ و ٣٢ معرضاً فنياً مشتركاً؛ أما أكثر أفراد العينة نصيباً من المشاركات في المعارض الدولية المشتركة، وهي ٣٤ إلى ٧٣ معرضاً دوليا مشتركا، فعددهم ٨ أفراد، أي بنسبة قدرها (٧.١٪). ويتضح أن أغلبية أفراد العينة لم يحدد هل شارك في المعارض الجماعية الدولية أو لم يشارك؟ وعددهم ٤٢ فرداً من أفراد العينة، أي بنسبة قدرها (٣٦.٥٪) من المجموع الكلي للعينة، وقد يعود ذلك إلى كثرة الأسئلة التي تخص مشاركات العينة في المعارض الفنية المتنوعة. (ن=١١٥).

جدول رقم (١٠). عدد المشاركات في المعارض الفنية الجماعية الدولية، التي شارك فيها أفراد العينة (ن =١١٥).

عدد المعارض	العـــــدد	النســـبة ٪
من ١ - ٥ معارض	٣٠	٢٦.١
من ٦ - ١٠ معارض	١٦	١٣.٨
من ١١ - ٢٠ معرضا	١٠	٩.٠
من ٢١ - ٣٢ معرضا	٩	٧.٩
من ٣٤ - ٧٣ معرضا	٨	٧.١
لم يحـــدد	٤٢	٣٦.٥

٤- أداة البحث

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين، نحو المشاركة في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية للفنون التشكيلية، في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، أعد الباحث أداة لجمع المعلومات صممها بنفسه واختبرها معتمدا على خبرته في هذا المجال، في ضوء تخصصه وتجربته الشخصية في إعداد المعارض التشكيلية، وفي الاشتراك في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية، على مدى الخمس والعشرين سنة الماضية. كما اعتمد أيضا على أدبيات المجال، وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، في الاستفادة منها في بناء بعض عبارات المقياس، والاستئناس بدراسات وآراء ذوي الاختصاص في الفن التشكيلي والتربية الفنية. وقد روعي في تصميم الاستبانة السهولة، والتسلسل المنطقي. وقد قسمت إلى قسمين:

١ - معلومات عامة عن المستجيب: (متغيرات الدراسة) (الجنس ، الفئة العمرية، المؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة ، وعدد المعارض الفنية التشكيلية المحلية والدولية المشتركة والفردية، التي شارك فيها أفراد العينة، إن وجدت).

٢ - خمسة محاور اشتملت على ٦٨ فقرة، تنوعت بين العبارات الإيجابية والعبارات السلبية، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم الإكثار من الأسئلة لتجنب الملل مما قد يؤثر في مدى استجابة أفراد العينة للاستبانة. وقد توزعت الأسئلة على المحاور الرئيسة التالية:

أ) المحور الأول (تنظيم المعارض المحلية والدولية)، ويشتمل على (٢٨) فقرة.

ب) المحور الثاني (تحكيم معارض الرئاسة) ويشتمل على (١٠) فقرات أو (أسئلة فرعية).

ج) المحور الثالث (الحوافز التي تقدمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ويشتمل على (١٠) فقرات فرعية.

د) المحور الرابع (المشاركون في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب)، ويشتمل على (١٠) فقرات فرعية.

هـ) المحور الخامس (أسباب خاصة تتعلق بالمشاركة في معارض الرئاسة العامة للفنانين التشكيليين المحلية والدولية أو عدم المشاركة) ويشتمل على (١٠) فقرات فرعية.

إضافة إلى سؤال واحد مفتوح.

نمط الاستجابة وطريقة التصحيح

صممت فقرات محاور أداة الدراسة (١ ، ٢، ٣، ٤ ، ٥) متبوعة بخمسة بدائل هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق أبداً). وقد طلب الباحث من المستفتى الإجابة بوضع علامة (√) أمام البديل، الذي يراه أكثر مناسبة من غيره في جميع الفقرات.

وقد قومت جميع الفقرات على مقياس خماسي متدرج، بإعطاء كل فقرة الأوزان النسبية التالية: البديل الأول (٥)، والبديل الثاني (٤)، والذي يليه (٣)، ثم الذي يليه (٢)، ثم البديل الأخير أعطي (١)، ويوضح الجدول رقم (١١) ذلك. (انظر الملحق رقم ٢).

جدول رقم (١١). يبين الأوزان النسبية للمقياس الخماسي المتدرج لفقرات المقياس (الاستبانة).

درجـة الموافقـة				
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبدا
(٥) درجات	(٤) درجات	(٣) درجات	(٢) درجتان	(١) درجة واحدة

صدق أداة الدراسة

استدل على صدق الاستبانة من طريق:

١ - صدق المحكمين: اتخذ صدق المحكمين محكاً لصدق مقياس الدراسة (الاستبانة). فقد عُرض المقياس على عدد من المختصين؛ بغرض التأكد من أن جميع فقرات المحاور تمثل القيم المراد قياسها، وكذلك للتأكد من وضوحها وشموليتها وسلامتها من الناحية اللغوية. وقد عرض المقياس على عينة تكونت من ١٢ فرداً من الفنانين والفنانات التشكيليين (بوصفها دراسة أولية Pilot Study) ومن ثم عرضت أداة البحث على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس، والخبراء و المتخصصين في مجال التربية الفنية ومناهجها، بقسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك بقصد التأكد من صدق الأداة (الاستبانة) "وسلامة المدلول اللفظي لبنودها وصحة معناها" [٢١، ص٩]. وأدخل بعد ذلك بعض التعديلات والتنقيحات في ضوء الدراسة الأولية، و اقتراحات المحكمين، حتى خرجت الاستبانة بصورتها النهائية، ما جعلها جاهزة للتطبيق، بعد اتفاق المحكمين على ٦٨ فقرة من فقرات الأداة من أصل ٧٥ منها. وقد استبعدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق بلغ ٨٠٪ فأقل، من قبل المحكمين. (انظر الملحق رقم٢).

٢ - الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): حسبت معاملات الارتباط بين فقرات الفقرات بالدرجة الكلية للمحاور الخمسة والدرجات المتضمنة لهما، وكانت النتائج إيجابية، وتراوحت بين (٠,٨٥ للبعد الأول ، و ٠,٩١ للبعد الثاني، و٠,٨٤ للبعد الثالث ٠,٧٤ للبعد الرابع. أما البعد الخامس فقد بلغ معامل ارتباطه ٠,٤٦). وقد وجد الباحث أنها جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، ما عدا ٤ من الفقرات، فهي دالة عند مستوى ٠,٠١ فجميع الفقرات تدل على ارتفاع الصدق الداخلي للاستبانة. ويوضح ذلك الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢). يبين معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha لارتباط المحاور بالدرجة الكلية لأبعاد الأداة.

م	المحـــــــــور	معامل الثبات
١	أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية.	٠.٨٥❖
٢	أسباب تتعلق بالتحكيم.	٠.٩١❖
٣	أسباب تتعلق بالجوائز.	٠.٨٤❖
٤	أسباب تتعلق بنوع المشاركين و المشاركات.	٠.٧٤❖
٥	أسباب خاصة بالفنان التشكيلي.	٠.٤٦❖

❖ وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

يذكر العساف أن الاختبار يعد" ثابتاً إذا كان يؤدي إلى نفس النتائج في حالة تكراره (٢١ ، ص ٤٣٠)، ويقصد بثبات الأداة مدى وضوح مستويات أفراد العينة واستقرارهم وانسجامهم على أداة الدراسة (الاستبانة) عبر فقراتها المختلفة (٢١ ، ص ١٣ ؛ ٢٢ ، ص ٨٦). وللتحقق من ثبات معاملات الأداة (Reliability coefficients) والكشف عن صلاحيتها، قام الباحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha (α) بغرض حساب الاتساق الداخلي لأجزاء الأداة (الاستبانة)، و فحص الثبات الداخلي لمحاور الدراسة، حيث بلغ معامل ألفا ٨٥٪ لجميع فقرات المحور الأول: "أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية"، ويشتمل على (٢٨) فقرة. كما بلغ معامل ألفا ٩١٪ لجميع فقرات المحور الثاني: "أسباب تتعلق بالتحكيم"، ويشتمل على (١٠) فقرات، أما معامل ثبات المحور الثالث فقد بلغ ٨٤٪، وعدد فقرات هذا المحور بلغت (١٠) فقرات، بينما بلغت نسبة معامل ارتباط المحور الرابع ٧٤٪، وعدد فقرات هذا المحور بلغت (١٠) فقرات، وقد بلغ معامل ارتباط المحور الخامس ٤٦٪، وعدد فقرات هذا المحور (١٠)

فقرات؛ وجميع هذه النسب دالة على أن أداة البحث (الاستبانة) على درجة عالية من الثبات، أي أنه يمكن الوثوق بها؛ حيث دلت إحصائيا عند مستوى ٠.٠١. (انظر: الجدولين رقمي (١٣ و١٤).

جدول رقم (١٣). يبين معامل ثبات ألفا كرونباخ للمجموع أبعاد الأداة .

البعـــــــد	عدد الفقرات	معامل ألفا
أبعاد الأداة	٦٨	٠.٩١

المعالجة الإحصائية

بمساعدة مركز البحوث التربوية (كلية التربية، جامعة الملك سعود)، عن طريق الحاسب الآلي بالمركز، استخدم برنامج "الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة. فجرى التنسيق مع المركز لإدخال المعلومات، ومن ثم استخراج الآتي:

أ) حساب النسب المئوية، والتوزيعات التكرارية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة.

ب) تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة عن طريق حساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإيجاد نتائج اختبارات (ت T- Test) و قيمة ف.

ج) حساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحاور. وللتحقق من ثبات الأداة، استخدم الباحث معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha (α) .

تحليل النتائج ومناقشتها

ستُعرض النتائج التي أسفرت عنها عملية تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا، وستناقش وفقا لترتيب المحاور الرئيسة التي طرحت في مشكلتها:

جدول رقم (١٤). المحور الأول - أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية و الدولية.

رقم الفقرة ونصها		التكرار والنسبة (%)										المتوسط الحسابي
		موافق بشدة	٪	موافق	٪	محايد غير متأكد	٪	غير موافق	٪	غير موافق أبداً	٪	
٢٤	أقترح على الرئاسة وضع محاضرات وورش عمل دورية يقدمها متخصصون لتوضيح دور الفنان التشكيلي، والمطلوب منه.	٨١	٧٠.٤	٣٢	٢٧.٨	٢	٢٧.٨ ٧'١	-	-	-	-	٤.٦٩
٢١	أقترح إقامة مسابقة مئوية خاصة بالمشاركة في المعارض الدولية	٦٧	٥٨.٣	٢٩	٢٥.٢	٨	٧.٠	١٠	٨.٧	١	٩٠	٤.٣١
٢٠	المعارض الدولية التي تشارك فيها الرئاسة سبباً في شهرة الفنان السعودي دولياً.	٤٨	٤٢.١	٤٣	٣٧.٧	١٣	١١.٤	٥	٤.٤	٥	٤.٤	٤.١
٢٣	أقترح إقامة معارض للفئات حسب العمر على سبيل المثال (أكثر من ٢٥ سنة).	٤٣	٣٧.٤	٤٤	٣٨.٣	١٢	١٠.٤	١٣	١١.٣	٣	٢.٦	٣.٩٧
٢٦	أوافق على وضع عملين فنيين على الأقل لدى الرئاسة العامة احتياطاً للمشاركة في المعارض والمناسبات الدولية المستعجلة.	٤١	٣٥.٧	٤٥	٣٩.١	١٢	١٠.٤	١٢	١٠.٤	٥	٤.٣	٣.٩١
٢٢	أقترح إقامة معارض ومسابقات خاصة بالفنانات التشكيليات السعوديات.	٥٢	٤٦.٤	٣١	٢٧.٧	٧	٦.٣	٨	٧.٩١	١٤	١٢.٥	٣.٨٨
٢	الشروط المطروحة للمشاركة من قبل الرئاسة واضحة ومناسبة.	١٧	١٤.٩	٥٢	٤٥.٦	٢٣	٢٠.٢	٢٠	١٧.٥	٢	١.٨	٣.٥٤

تابع جدول رقم (١٤).

رقم الفقرة ونصها		التكرار والنسبة (%)										المتوسط الحسابي
		موافق بشدة	%	موافق	%	محايد/غير متأكد	%	غير موافق	%	غير موافق أبداً	%	
١٥	المعارض المقامة لا تتطلب أسلوباً فنياً محدداً يختلف عن أسلوبي الفني.	٢٢	١٩٫٥	٤٣	٣٨٫١	٢٢	١٩٫٥	١٩	١٦٫٨	٧	٦٫٢	٣٫٤٨
١	أهداف جميع المعارض التي تقيمها الرئاسة واضحة.	٢٠	١٧٫٤	٤٧	٤٠٫٩	١٩	١٦٫٥	٢٣	٢٠٫٠	٦	٥٫٢	٣٫٤٥
١٦	الرئاسة تولي اهتماماً بالغاً بمشاركات الفنانات التشكيليات السعوديات.	٨	٧٫٠	٥٣	٤٧٫٤	٢٤	٢١٫١	١٥	١٣٫٢	١٣	١١٫٤	٣٫٢٥
٢٨	الأعمال الفنية المشاركة لا تعاد أبداً سواء فازت بجوائز أم لا.	٢٣	٢٠٫٠	٢٩	٢٥٫٢	٢٩	٢٥٫٢	١٩	١٦٫٥	١٥	١٣٫٠	٣٫٢٣
١٠	المعارض الفنية تقام في صالات مناسبة للعرض.	٨	٧٫٠	٤٩	٤٣٫٠	٢٠	١٧٫٥	٢٩	٢٥٫٤	٨	٧٫٠	٣٫١٨
٦	المعارض الفنية المقامة كثيرة ومتنوعة حسب الأساليب الفنية مما يوفر سبيل المشاركة.	١٦	١٤٫٠	٣٨	٣٣٫٣	١٤	١٢٫٣	٣٣	٢٨٫٩	١٣	١١٫٤	٣٫١٠
١١	المعارض الفنية تقام في مدن قريبة مما يتيح فرص الوصول إليها في الوقت المناسب.	٤	٣٫٥	٣٨	٣٣٫٣	٢١	١٨٫٤	٣٧	٣٢٫٥	١٤	١٢٫٣	٢٫٨٣
١٣	الرئاسة تولي الفنان المتميز اهتمام بالغ لحثه على المشاركة في المعارض الدولية.	١١	٩٫٦	٣٤	٢٩٫٨	١٩	١٦٫٧	١٨	١٥٫٨	٣٢	٢٨٫١	٢٫٧٧
٣	المعارض المقامة لا تستهدف الهواة دون غيرهم من الفنانين.	١١	١٠٫٠	٢٦	٢٣٫٦	١٦	١٤٫٥	٤٠	٣٦٫٤	١٧	١٥٫٥	٢٫٧٦
٨	المعارض تقام في وقت مناسب للجميع.	٢	١٫٧	٣٤	٢٩٫٦	٢٤	٢٠٫٩	٣٨	٣٣٫٠	١٧	١٤٫٨	٢٫٧٠

تابع جدول رقم (١٤).

رقم الفقرة ونصها		التكرار والنسبة (%)										المتوسط الحسابي
		موافق بشدة	%	موافق	%	محايد/غير متأكد	%	غير موافق	%	غير موافق أبداً	%	
١٢	الرئاسة تعطي اهتماماً بالغاً للفنانين جميعاً لحثهم على المشاركة في المعارض كافة.	٨	٧,٠	٣٠	٢٦,٣	٢٤	٢٦,٣	٢٢	١٩,٣	٣٠	٢٦,٢	٢,٦٨
٤	معظم المشاركين في هذه المعارض الفنية هم من الهواة فقط.	١٥	١٣,٣	١٣	١١,٥	١٨	١٥,٩	٤٩	٤٣,٤	١٨	١٥,٩	٢,٦٣
١٤	ليس هناك فنانين تشكيليين نتعاون معهم للرئاسة دون غيرهم	١١	٩,٦	١٧	١٤,٩	٢٥	٢١,٩	٢٦	٢٢,٨	٣٥	٣٠,٧	٢,٥٠
٢٧	الأعمال التي لا تقتني من الرئاسة تعاد كما كانت دون خدوش أو تلف.	١٧	١٤,٩	١٥	١٣,٢	١٩	١٦,٧	٩	١٦,٧	٤٤	٣٨,٦	٢,٤٩
٧	التشجيع المادي والمعنوي للفنان للمشاركة في المعارض المقامة كافياً.	٣	٢,٦	٢١	١٨,٣	٢٨	٢٤,٣	٣٥	٣٠,٤	٢٨	٢٤,٣	٢,٤٤
١٨	الإعلام لا يسهم بما يكفي في تغطية المناسبات التشكيلية المحلية والدولية.	١٤	١٢,٣	١٩	١٦,٧	١٠	٨,٨	٢٦	٢٢,٨	٤٥	٣٩,١	٢,٣٩
١٧	الرئاسة تعطي الفرص لأكبر عدد ممكن من الفنانين التشكيليين المشاركين ضمن أعضاء وفد المملكة في المعارض الدولية للمشاركة في تلك المعارض شخصياً.	٦	٥,٣	١٩	١٦,٧	٣٣	٢٠,٢	٢٦	٢٢,٨	٤٠	٣٥,١	٢,٣٤
٢٥	عدم وجود جوائز مالية للمشاركين في المعارض الدولية يقلل من فرص المشاركة.	٧	٦,١	١٧	١٤,٨	٢٠	١٧,٤	٣١	٢٧,٠	٤٠	٤٣,٨	٢,٣٠

تابع جدول رقم (١٤).

رقم الفقرة ونصها		التكرار والنسبة (%)										المتوسط الحسابي
		موافق بشدة	%	موافق	%	محايد/غير متأكد	%	غير موافق	%	غير موافق أبداً	%	
٥	الأعمال الفنية التي تقبل في المعارض الفنية المقامة، أعمال ذات مستوى فني عال وليست في مستوى الفني.	٢	١.٨	١٢	١٠.٧	٢٨	٢٥.٠	٤٦	٤١.١	٢٤	٢١.٤	٢.٣٠
٩	الدعوات للمشاركة في المعارض تصلني في الوقت المناسب.	٤	٣.٦	١٧	١٥.٢	١٠	٨.٩	٢٨	٢٥.٠	٥٣	٤٧.٣	٢.٠٣
١٩	أنا كفنان تشكيلي سعودي أهتم بالمشاركة في المعارض الدولية.	٣	٢.٦	٣	٢.٦	١٤	١٢.٢	٣٧	٣٢.٢	٥٨	٥٠.٤	١.٧٥

١- المحور الأول: أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية و الدولية

يتضح من الجدول رقم (١٤) بأن هناك نسبةً عالية من أفراد العينة توافق على فقرات أداة البحث (الاستبانة) - أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية و الدولية - ويمكن بيان ذلك كما يلي:

١ - تراوحت نسب الموافقة - كما يتضح من الجدول رقم (١٤) - بعد جمع نسبة (الموافقة والموافقة بشدة) معاً، بين (٩٨.٢٪)، وهي أعلى نسبة، و (٦٪)، وهي أدنى نسبة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية التي لها دلالاتها، وهي مؤشر مهم أيضاً، ما بين (٤.٦٩)، بوصفة حداً أعلى، و (٢.٠٣) بوصفه أدنى مستوى، وذلك إذا استثنينا الفقرة رقم (١٩) التي أظهرت إجابة سلبية إلى حد ما، و حصلت على أقل متوسط حسابي وهو(١.٧٥).

٢ - الفقرات رقم (٢٤) ونصها: " أقترح على الرئاسة وضع محاضرات و ورش عمل دورية يقدمها متخصصون لتوضيح دور الفنان التشكيلي والمطلوب منه"، والفقرة رقم (٢١) ونصها: "أقترح وضع مسابقة سنوية خاصة بالمشاركة في المعارض الدولية "، وكذلك رقم (٢٠) ونصها" المعارض الدولية التي تشارك بها الرئاسة سبب في شهرة الفنان السعودي دولياً". حصلت على أعلى نسبة من اهتمام أفراد العينة؛ حيث تراوحت نسبة الموافقة عليها ما بين(٩٨.٢٪ و ٧٩.٨٪) وذلك بعد جمع نسبتي (الموافقة بشدة والموافقة) معاً، وكذلك حصلت الفقرات الثلاث على متوسط حسابي مرتفع جداً تراوح ما بين (٤.٦٩ و ٤.١). و تشير هذه النتائج أيضاً إلى أن الفنانين التشكيليين السعوديين - من أفراد العينة - يولون المعارض المقامة بالخارج، التي تقيمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب، اهتماماً بالغاً، كما يهتمون بالتأكد من مدى فهمهم لأهداف المعارض التي تقام. و تشير هذه النسب كذلك إلى اهتمام العينة بالمحاضرات وورش العمل، التي توضح المطلوب منهم وتوضح دور الفن التشكيلي، وذلك لندرة هذا النوع من الدورات التي تقيمها الرئاسة.

٣ - أعطى أكثر أفراد العينة ما تراوحت نسبته ما بين (٧٥.٧٪، و٧٤.٨٪)، وذلك بعد جمع نسبتي (الموافقة والموافقة بشدة) معاً، للفقرتين رقم (٢٣، ٢٦) على التوالي، حيث كان المتوسط الحسابي لهذه الفقرات على التوالي كالتالي (٣.٩٧، ٣.٩١). وهذا يدلل أكثر ويظهر اهتمام الفنانين التشكيليين (أفراد العينة) -بدرجة كبيرة جداً - بالمعارض الدولية التي تقيمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب، وبالحرص على وضع عملين فنيين على الأقل لدى الرئاسة العامة (المنظمة للمعارض الدولية)، احتياطا للمشاركة في معارض المناسبات الدولية. كما يدل كذلك على اهتمامهم بإقامة معارض

للفئات حسب العمر، على سبيل المثال (٢٥ سنة)، وذلك لاهتمامهم بجودة المعارض وبالفئات المشاركة.

٤ - يوافق أغلبية أفراد العينة على الاقتراح "بوضع معارض ومسابقات خاصة بالفنانات التشكيليات السعوديات" فقد "وافق بشدة" و "وافق" أغلبية أفراد العينة، ما مجموع نسبته ٧٤،١٪ على هذا الاقتراح. وقد حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي بلغ ٣.٨٨ وأتت في الترتيب السادس بين الفقرات التي حصلت على متوسط عال. وهذا يعود لعدم اهتمام الرئاسة بتنوع المشاركات وخصوصا من الفنانات التشكيليات السعوديات.

٥ - يوافق ما نسبته ٧٠،٥٪ من أفراد العينة بين "موافق" و "موافق بشدة" على أن الشروط المطروحة للمشاركة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب واضحة، وأن المعارض المقامة لا تتطلب أسلوبا فنيا محددا يختلف عن أسلوب المستجاب الفني، بما نسبته عند الجمع ٦٧،٦٪. وكذلك يوافق أغلبية أفراد العينة بما نسبته عند الجمع ٥٨،٣٪، بأن أهداف جميع المعارض التي تقيمها الرئاسة لرعاية الشباب واضحة. وقد حصلت هذه الفقرات على متوسط حسابي تراوح ما بين٣.٥٤، و ٣.٤٨، و ٣.٤٥، على التوالي.

٦ - أتت الفقرة رقم ١٦ في الترتيب العاشر بين تلك التي يوافق عليها أغلبية أفراد العينة، ونصها: "الرئاسة العامة لرعاية الشباب تولي اهتماماً بالغاً بمشاركات الفنانات التشكيليات السعوديات" وذلك بما نسبته عند الجمع (موافق بشدة، وموافق) ٥٤،٤٪. وقد حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي قدره ٣.٢٥.

٧ - ٤٥٪ من أفراد العينة "يوافق بشدة" و "يوافق" على الفقرة: "الأعمال الفنية المشاركة لا تعاد أبداً، سواء فازت بجوائز أم لا". وحصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي بلغ ٣.٢٣. وقد يكون هذا السبب أحد الأسباب الرئيسة في إحجام الفنانين

التشكيليين عن المشاركة في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب، أو في عدم الإكثار من المشاركات، خوفاً من عدم استرجاع أعمالهم إذا لم تفز بجوائز.

٨ - تراوحت آراء أفراد العينة بين "موافق بشدة"، و "موافق" عند جمعها معاً، ما بين (٥٠,٠٪) و (٣٠، ٠٪) على الفقرات، على التوالي (١٠، ٦، ١١، ١٢، ٣، ٨، ١٢، ٤، ١٤، ٢٧، ٧، و ١٨) وقد حصلت كل فقرة منها على متوسط حسابي قدره (٣,١٨، ٣,١٠، ٢,٨٣، ٢,٧٧، ٢,٧٦، ٢,٧٠، ٢، ٦٨، ٢,٦٣، ٢,٥٠، ٢، ٤٩، ٢,٤٤، و ٢,٣٩)، على التوالي.

٩ - لا يوافق بشدة ولا يوافق أغلبية أفراد العينة، بما نسبته عند الجمع (٥٧,٩٪) "بأن الرئاسة تعطي الفرص لأكبر عدد ممكن من الفنانين التشكيليين المشاركين، ضمن أعضاء وفد المملكة في المعارض الدولية للمشاركة في تلك المعارض شخصياً". وقد حصلت هذه الفقرة الواردة في رقم (١٧) على متوسط حسابي بلغ ٢,٣٤. وقد بررت الرئاسة هذا الموقف بأنها تتعاون مع فنانين تشكيليين معينين لتعاونهم مع الرئاسة، وقد يسمى هذا ضربا من التحيز وعدم الموضوعية في اختيار فنانين سعوديين يمثلون المملكة في المناسبات المختلفة.

١٠ - حصلت الفقرتان ٥ و٩ على ما نسبته (٦٢,٥٪ و ٣٠،٧٥٪) من عدم الموافقة وعدم الموافقة بشدة عندما جمع بينهما. كما حصلتا على متوسط حسابي تراوح ما بين (٢,٣٠ و ٢,٠٣) على التوالي.

١١ - وأخيراً أفاد أكثر من ثلاثة أرباع أفراد العينة، أي بما نسبته (٨٢,٢٪)، على الفقرة التالية "أنا كفنان تشكيلي سعودي أهتم بالمشاركة في المعارض الدولية" وقد حصلت الفقرة على أقل متوسط حسابي وهو ١,٧٥. وقد يعزى ذلك -من وجهة نظر الباحث - لمعرفة الفنانين المسبقة باستثنائهم عن المشاركة الشخصية في هذه المعارض،

من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب، مع العلم بأن أفراد العينة مهتمون بالمعارض الدولية، حسب إجاباتهم في الفقرة رقم (٢٠).

٢- المحور الثاني: أسباب تتعلق بالتحكيم

يتضح من الجدول رقم (١٥) بأن هناك نسبا إيجابية كبيرة بالموافقة من قبل أفراد العينة على فقرات أداة البحث (الاستبانة) - أسباب تتعلق بالتحكيم – وخصوصا ما ورد في الفقرتين ٦ و ٥. أما الفقرات الثلاث الأخيرة فقد حصلت على إجابات سلبية على التوالي. ويمكن بيان ذلك كما يلي:

١ - يظهر الجدول رقم (١٥) أن متوسطات درجة الموافقة والموافقة بشدة للفنانين التشكيليين السعوديين –أفراد العينة -انحصرت ما بين (٣,١٦)، وهي أعلى نسبة في هذا المحور، وتعد نسبة مرتفعة، و (٢,٥٨)، وهي أقل النسب في هذا المحور، وتعد نسبة منخفضة.

٢ - يتضح من إجابات أفراد العينة أنهم اختاروا الفقرة (رقم ٦): "أفراد لجان التحكيم ملمون بثقافة المجتمع السعودي وعاداته"، لتكون في المرتبة الأولى من سلم الموافقة. فقد حصلت على متوسط حسابي مرتفع (قدره ٣,١٦). وقد وافق بشدة أكثر أفراد العينة على هذه الفقرة، وبموافقة قدرها بعد الجمع (٤٥,٢٪)، ثم تلتها الفقرتان رقم (٥) و رقم (٤)، وقد حصلتا على متوسط حسابي قدره (٣,٠١و ٢,٩٢) على التوالي.

٣ - تأتي الفقرة رقم (٩) في المرتبة الرابعة على موافقة أفراد العينة، بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٢)، ثم تليها الفقرات(٢ ، ١ ، ٣ ، ٧ ، ٨). حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٨٣ ، ٢,٧٧ ، ٢,٧٧ ، ٢,٧٦ ، ٢,٧٤)، على التوالي.

جدول رقم (١٥). يبين أسباباً تتعلق بالتحكيم (ن =١١٥).

رقم الفقرة ونصها		التكرار والنسبة (%)										المتوسط الحسابي
		موافق بشدة	%	موافق	%	محايد/غير متأكد	%	غير موافق	%	غير موافق أبداً	%	
٦	أفراد لجان التحكيم ملمون بثقافة المجتمع السعودي وعاداته.	١٤	١٢٫٢	٣٨	٣٣٫٠	٣١	٢٧٫٠	١٦	١٣٫٩	١٦	١٣٫٩	٣٫١٦
٥	عادة ما يحرص منظمو المعارض على التغيير في لجان المحكمين.	٩	٨٫٠	٢٩	٢٥٫٩	٤٥	٤٠٫٢	١٢	١٠٫٧	١٧	١٥٫٢	٣٫٠١
٤	يكون أعضاء لجان التحكيم عادة من المتخصصين والأكفاء.	١٣	١١٫٤	٢٦	٢٢٫٨	٣٤	٢٩٫٨	٢١	١٨٫٤	٢٠	١٧٫٥	٢٫٩٢
٩	ليس هناك أعمال ضعيفة المستوى فنيا وبذلك مؤهلة للعرض.	١١	٩٫٧	٢٨	٢٤٫٨	٢٧	٢٣٫٩	٣١	٢٧٫٤	١٦	١٤٫٢	٢٫٨٨
٢	اختيار المحكمين ليس عشوائيا وإنما بموجب مقاييس فنية وخبرة عالية.	١٥	١٣٫٠	٢١	١٨٫٣	٣٠	٢٦٫١	٢٨	٢٤٫٣	٢١	١٨٫٣	٢٫٨٣
١	أثق في لجان تحكيم المعارض الفنية المقامة دون استثناء.	٨	٧٫٠	٣٠	٢٦٫٣	٢٨	٢٤٫٦	٢٤	٢١٫١	٢٤	٢١٫١	٢٫٧٧
٣	أعضاء لجان التحكيم ملمون بالنقد الفني وعلم الجمال وتاريخ الفن والأساليب العلمية لتحكيم الأعمال الفنية.	١٥	١٣٫٠	١٥	١٣٫٠	٤٢	٣٦٫٥	١٥	١٣٫٠	٢٨	٢٤٫٣	٢٫٧٧
٧	ليس هناك اهتمام بأعمال فنانين معينين دون غيرهم.	١٣	١١٫٣	٢٢	١٩٫١	٢٨	٢٤٫٣	٢٨	٢٤٫٣	٢٤	٢٠٫٩	٢٫٧٦
٨	ليس هناك محاباة أو تحيز في التحكيم.	١٥	١٣٫٠	١٦	١٣٫٩	٣٢	٢٧٫٨	٢٨	٢٤٫٣	٢٤	٢٠٫٩	٢٫٧٤
١٠	يكون التحكيم عادة عادلا وصائبا.	٥	٤٫٣	٢٢	١٩٫١	٣٢	٢٧٫٨	٣٢	٢٧٫٨	٢٤	٢٠٫٩	٢٫٥٨

٤ -أخيراً في هذا المحور أتت الفقرة رقم (١٠) في آخر الترتيب، فلم يوافق ولم يوافق بشدة أفراد العينة عليها، ونصها " يكون التحكيم عادة عادلا وصائبا" بما نسبته عند الجمع (٤٥.٢٪)، وقد حصلت هذه الفقرة على أقل متوسط حسابي و قدره ٢.٥٨. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الرئاسة تختار فنانين تشكيليين ضمن لجان التحكيم، وهذا قد يكون سببا في التحيز؛ نظراً لأن الفنان التشكيلي بطبعه يميل ويتحيز لأسلوب معين في تنفيذ الأعمال الفنية.

٣- المحور الثالث: (الحوافز التي تقدمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب للفنانين التشكيليين المشاركين في معارضها).

١ - يتضح من إجابات أفراد العينة بأن الفقرة رقم (١٠) ونصها " الفن التشكيلي بشكل عام يؤمن العيش الكريم"، قد حصلت على ما نسبته (٦١.٤٪) من "موافق بشدة" و "موافق" بعد الجمع، على أعلى متوسط حسابي في هذا المحور وهو ٣.٦٩.

٢ - أخيراً في هذا المحور، أتت الفقرة رقم (٥) ونصها: "الأعمال الفنية تقدر ماديا بما يكفي"، في آخر القائمة حيث حصلت على ما نسبته (٧٠.٦٪)، من عدم الموافقة بشدة وعدم الموافقة بعد الجمع، وقد حصلت على متوسط حسابي وقدره ٢.١٣. وهذا قد يكون سببا كافياً لقلة مشاركة الفنانين التشكيلين لاسيما المتميزين منهم، حيث إن المعارض الشخصية والمعارض التي تقيمها مؤسسات خاصة تكفل أسعاراً عادلة لأعمالهم الفنية حين بيعها.

جدول رقم (١٦). المحور الثالث : أسباب تتعلق بالحوافز (ن =١١٥)

رقم الفقرة ونصها		التكرار والنسبة (٪)										
		موافق بشدة	٪	موافق	٪	محايد غير متأكد	٪	غير موافق	٪	غير موافق أبداً	٪	المتوسط الحسابي
١٠	الفن التشكيلي بشكل عام يؤمن العيش الكريم.	٤٤	٣٨,٦	٢٦	٢٢,٨	٢١	١٨,٤	١١	٩,٠	١٢	١٠,٥	٣,٦٩
٦	تقتصر الجوائز المقدمة على المراكز الأولى فقط.	١٠	٨,٨	٢٦	٢٢,٨	٢٢	١٩,٣	٤٧	٤١,٢	٩	٧,٩	٢,٨٣
٧	الجوائز متنوعة و تقسم على حسب نوع الأعمال المقدمة.	٦	٥,٣	٣٢	٢٨,١	٢٦	٢٢,٨	٢٨	٢٤,٦	٢٢	١٩,٣	٢,٧٥
٢	يوجد حوافز تشجيعية أخرى للفنانين للمشاركة في المعارض المقامة .	٣	٢,٦	٢١	١٨,٤	٣٩	٣٤,٢	٣٧	٣٢,٥	١٤	١٢,٣	٢,٦٧
٤	لا تقتصر الجوائز علـى فنانين تشكيليين معروفين .	٨	٧,١	٢٤	٢١,٢	٢٨	٢٤,٨	٢٢	١٩,١	٣١	٢٧,٤	٢,٦١
٣	لا تقتصر الجوائز على الأعداد القليلة من اللوحات المشاركة .	١٠	٨,٩	١٨	١٦,١	٢٣	٢٠,٥	٣٨	٣٣,٩	٢٣	٢٠,٥	٢,٥٩
١	الحوافز المقدمة في هذا المجال جيدة وكافية و تشجع على المشاركة.	٥	٤,٤	٢٧	٢٣,٧	١٨	١٥,٨	٤٠	٣٥,١	٢٤	٢١,١	٢,٥٥
٨	الجوائز المقدمة مناسبة.	١	٠,٩	١٨	١٥,٩	٢٨	٢٤,٨	٤٢	٣٧,٢	٢٤	٢١,٢	٢,٣٨
٩	بيع أعمالي الفنية خارج المعارض يدر أرباحا أكثر.	٧	٦,١	١٣	١١,٤	١٨	١٥,٨	٣٦	٣١,٦	٤٠	٣٥,١	٢,٢٢
٥	الأعمال الفنية تقدر ماديا بما يكفي.	١	٠,٩	١٢	١٠,٧	٢٠	١٧,٩	٤٦	٤١,١	٣٣	٢٩,٥	٢,١٣

٤ - المحور الرابع : أسباب تتعلق بنوع المشاركين والمشاركات

١ - يوضح الجدول رقم (١٧) أن أفراد العينة يوافقون بما نسبته (٥٥,٣٪) على الفقرة رقم (٣)، ونصها: "لا تقتصر الدعوات على مجموعة معينة من الفنانين بل تشمل الجميع" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي في هذا المحور وقدره (٣,٤٦).

٢ - الفقرة رقم (٦) ونصها: "الشروط المطروحة للمشاركة في المعارض بشكل عام غير مناسبة." حصلت على ما نسبته (٣٥,٧٪) من عدم موافقة أفراد العينة بشدة وعدم الموافقة بعد الجمع، حيث حصلت على متوسط حسابي وقدره (٢,٩٣)، تلتها الفقرات أرقام (٢، ٧، ٥، ١٠، ١، ٤)، كما حصلت على متوسط حسابي وقدره (٢,٨٠، ٢,٧٣، ٢،٦٢، ٢,٢٩، ٢،٢٨، ٢,٢٣)، على التوالي.

٣ - الفقرتان رقما (٨) و (٩) حصلتا على أقل متوسط حسابي في هذا المحور، وقدره ١,٩٤ و ١,٩٢ على التوالي.

٥ - المحور الخامس : أسباب خاصة بالفنانين التشكيليين السعوديين تتعلق بظروف ممارستهم للأنشطة الفنية والمشاركة، أو عدمها، في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب

١ - يوضح الجدول رقم (١٨) أن أغلبية أفراد العينة يوافقون بما نسبته (٦٧,٥٪) على الفقرة رقم (٩) ونصها: "أعد نفسي قد ابتعدت كليا عن ميدان الفن التشكيلي والمعارض الفنية"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي في هذا المحور وقدره (٣,٧٣)، ولا يجد الباحث مبررا واضحاً لهذه الإجابة. وفي الفقرة التي تليها رقم (٧)، يرى أفراد العينة أنهم ليس لديهم القناعة الكافية بنوع الفنانين المشاركين عادةً في مثل هذه المعارض، فقد حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي قدره (٣,٠٤).

جدول رقم (١٧). يبين المحور الرابع أسباباً تتعلق بنوع المشاركين و المشاركات (ن=١١٥).

رقم الفقرة ونصها		التكرار والنسبة (٪)										
		موافق بشدة	٪	موافق	٪	محايد غير متأكد	٪	غير موافق	٪	غير موافق أبدا	٪	المتوسط الحسابي
٣	لا تقتصر الدعوات على مجموعة معينة من الفنانين بل تشمل الجميع.	٣٦	٣١٫٦	٢٧	٢٣٫٧	١٦	١٤٫٠	٢٤	٢١٫١	١١	٩٫٦	٣٫٤٦
٦	الشروط المطروحة للمشاركة في المعارض بشكل عام غير مناسبة.	٧	٦٫١	٣٣	٢٨٫٧	٣٤	٢٩٫٦	٢٧	٢٣٫٥	١٤	١٢٫٢	٢٫٩٣
٢	الدعوات الموجهة للاشتراك في المعارض المقامة تنشر في الصحف المحلية.	١٠	٦٫١	٢٥	٢١٫٩	٢٦	٢٢٫٨	٣٨	٣٣٫٣	١٥	١٣٫٢	٢٫٨٠
٧	ليس هناك تحيز لاختيار فنانين معينين للمشاركة دون غيرهم.	١٣	١١٫٣	٢٤	٢٠٫٩	٢٥	٢١٫٧	٢٥	٢١٫٧	٢٨	٢٤٫٣	٢٫٧٣
٥	الفنانون المشاركون قلة مما يوفر فرصا للمشاركة.	٨	٧٫٠	١٢	١٠٫٥	٣٧	٣٢٫٥	٤٣	٣٧٫٧	١٤	١٢٫٣	٢٫٦٢
١٠	اقترح إقامة معارض تشكيلية ومسابقات خاصة بالفنانات التشكيليات.	١٦	١٣٫٩	٩	٧٫٨	١٠	٨٫٧	٣٧	٣٢٫٢	٤٣	٣٧٫٤	٢٫٢٩
١	الدعوات الموجهة للفنان للاشتراك في المعارض المقامة كافية.	٧	٦٫١	٢٠	١٧٫٤	١٠	٨٫٧	٣٩	٣٣٫٩	٣٩	٣٣٫٩	٢٫٢٨
٤	الدعوات تأتي بوقت كاف مما يساعد في فرص المشاركة.	١٠	٨٫٧	١٦	١٣٫٩	١٠	٨٫٧	٣٤	٢٩٫٦	٤٥	٣٩٫١	٢٫٢٣
٨	أقترح تخصيص معارض ومسابقات للفنانين المحترفين البارزين.	٥	٤٫٤	٨	٧٫٠	١١	٩٫٦	٣٩	٣٤٫٢	٥١	٤٤٫٧	١٫٩٤
٩	أقترح تخصيص معارض ومسابقات لنوع واحد من الفن (خزف أو زيت).	٣	٢٫٦	١٥	١٣٫٠	١١	٩٫٦	٢٩	٢٥٫٢	٥٧	٤٩٫٦	١٫٩٢

جدول رقم (١٨). المحور الخامس– أسباب خاصة (ن =١١٥).

رقم الفقرة ونصها		التكرار والنسبة (٪)										المتوسط الحسابي
		موافق بشدة	٪	موافق	٪	محايد غير متأكد	٪	غير موافق	٪	غير موافق أبدا	٪	
٩	أعد نفسي قد ابتعدت كليا عن ميدان الفن التشكيلي والمعارض الفنية.	٤٣	٣٧,٧	٣٤	٢٩,٨	١١	٩,٦	١٥	١٣,٢	١١	٩,٦	٣,٧٣
٧	ليس لدي قناعة كافية بنوعِ الفنانين المشاركين عادة في مثل هذه المعارض.	١٠	٨,٨	٣١	٢٧,٠	٣٦	٣١,٩	٢٦	٢٣,٠	١٠	٨,٨	٣,٠٤
١	الخامات ومواد إخراج اللوحة مكلفة جداً.	١١	٩,٦	٤٢	٣٦,٥	١٧	١٤,٨	٣٠	٢٦,١	١٥	١٣,٠	٣,٠٣
٤	انشغالي بالدراسة خارج المملكة سبب انقطاعي عن المشاركة لفترة طويلة.	١٤	١٣,٣	٢٢	٢١,٠	٣٣	٣١,٤	١٩	١٨,١	١٧	١٦,٢	٢,٩٧
٦	إرسال الأعمال الفنية للرئاسة عملية سهلة وغير مكلفة.	٨	٧,٠	٤١	٣٦,٠	٢٠	١٧,٥	٢٥	٢١,٩	٢٠	١٧,٥	٢,٩٣
٣	انشغالي بالدراسة داخل المملكة يحد من مشاركتي في المعارض الفنية.	١١	٩,٨	٢٤	٢١,٤	٢٥	٢٢,٣	٣٨	٣٣,٩	١٤	١٢,٥	٢,٨٢
٥	انشغالي بالأوضاع الاجتماعية الخاصة سبب عدم مشاركتي .	١٢	١٠,٤	٢٧	٢٣,٥	١٨	١٥,٧	٤٤	٣٨,٣	١٤	١٢,٢	٢,٨٢
٢	العمل الوظيفي لا يتيح وقتا لممارسة العمل الفني.	٨	٧,٠	٢٣	٢٠,٠	١٨	١٥,٧	٥١	٤٤,٣	١٥	١٣,٠	٢,٦٢
٨	لا أهتم بالمشاركة في المعارض الفنية المقامة بشكل عام.	٤	٣,٥	١٣	١١,٣	٢٢	١٩,١	٣٨	٣٣,٠	٣٨	٣٣,٠	٢,١٩
١٠	أعد نفسي منقطعا تماما عن الفن التشكيلي (معتزل فنيا).	٦	٥,٢	٤	٣,٥	١١	٩,٦	٢٩	٢٥,٢	٦٥	٥٦,٥	١,٧٦

٢ - الفقرة رقم (١) ونصها: "الخامات ومواد إخراج اللوحة مكلفة جداً"، حصلت على ما نسبته (٤٦,١٪) من موافقة أفراد العينة بشدة والموافقة بعد الجمع، حيث حصلت على متوسط حسابي وقدره (٣,٠٣)، تلتها الفقرات أرقام (٤، ٦، ٣، ٥، ٢)، كما حصلت على متوسط حسابي وقدره (٢,٩٧، ٢,٩٣، ٢,٨٢، ٢,٨٢، ٢,٦٢)، على التوالي.

٣ - الفقرتان رقما (٨) ورقم (١٠) حصلتا على أقل متوسط حسابي في هذا المحور وقدره ٢,١٩ و ١,٧٦ على التوالي، إذ كانت نسبة عدم الموافقة وعدم الموافقة بشدة عند جمعهما للفقرة رقم (٨)، ونصها: "لا أهتم بالمشاركة في المعارض الفنية المقامة بشكل عام"، (٦٦,٠٪). أما الفقرة الأخيرة رقم (١٠)، ونصها: "أعد نفسي منقطعا تماما عن الفن التشكيلي (معتزل فنيا)" فقد حصلت على نسبة عدم موافقة وعدم موافقة بشدة عند الجمع، قدرها (٨١,٧٪)؛ وقد يعنى هذا بأن الفنانين التشكيليين وإن قلت مشاركاتهم الفنية في معارض الرئاسة قد لا يعني هذا انقطاعهم عن ممارسة الفن، بل إنه قد يصعب عليهم اعتزال الإنتاج الفني التشكيلي للأبد.

نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي، طبقاً لفروض الدراسة

ستُعرض النتائج التي أسفرت عنها عملية تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، وفقاً لترتيب فرضيات الدراسة الرئيسة، التي طرحت في مشكلتها:

للإجابة عن فرضيات الدراسة ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)، التي تتعلق بتحديد التباين لدلالة الفروق في اتجاهات أفراد العينة في محاور الدراسة (التحليل الإحصائي الاستدلالي)، حللت الفروق عن طريق: حساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإيجاد نتائج اختبارات (ت) (T-test)،

و(قيمة (ف) F Ratio) واختبار شيفيه. و توضح ذلك الجداول - ذات الأرقام (١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧)- وهي خاصة بتحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة لاختبار الفروض.

الفرض الأول: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس." ويبين الجدول رقم (١٩) أنه لا فروق دالة بين الجنسين من الفنانين. ولاختبار صدق هذا الفرض حسب الباحث النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإيجاد نتائج اختبارات (قيمة (ف) F Ratio)، وقد دلت النتائج في الجدولين رقمي (١٩) و (٢٠) على صدق هذا الفرض، حيث لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس، عند أفراد عينة البحث.

جدول رقم (١٩). ملخص نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق الإحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس. (ن =١١٥).

مصدر التباين المتغير (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	٧٥	١٩٢.٦	٢٩.٨	٠.٨٨	غير دالة
إناث	٣٧	١٨٧.٤	٢٩.٤		

الفرض الثاني: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير العمر". يتضح من الجدولين أدناه (رقمي ٢١ و ٢٢)، أن نتيجة الاختبار تؤيد صحة الفرض، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١أو ٠.٠٥ وهذا يوضح عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة ف ١.٧٤٨ . و هذه القيمة غير دالة إحصائياً.

جدول رقم (٢٠). ملخص نتائج اختبار "ت" المصاحب لدلالة الفروق الإحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس. (ن =١١٥).

م	المحـــــور	المتغير (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية و الدولية.	ذكور	٧٥	٨٤,٦	١١,٩٨	٠,٥٣	غير دالة
		إناث	٣٧	٨٣,٤	١٠,١٨		
٢	أسباب تتعلق بالتحكيم.	ذكور	٧٥	٢٧,٣٨	١٠,١٥	٠,٦٠	غير دالة
		إناث	٣٧	٩٥,١٠	١٠,٥٥		
٣	أسباب تتعلق بالجوائز.	ذكور	٧٥	٢٦,٧١	٥,٤٩	١,١٩	غير دالة
٤	أسباب تتعلق بنوع المشاركين والمشاركات.	إناث	٣٧	٢٥,٣٣	٦,٠٥		
٥	أسباب خاصة بالفنان التشكيلي.	ذكور	٧٥	٢٧,١٩	٤,٤١	١,٣١	غير دالة
		إناث	٣٧	٢٧,٨٦	٤,٧٤		

جدول رقم (٢١). ملخص نتائج اختبار"ت" لتحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف العمر (ن=١١٥).

مصدر التباين المتغير (العمر)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٣٠٦٢,١٧٤	١٥٣١,٠٩	١.٧٤٨	غير دالة
داخل المجموعات	١٠٧	٤١٤٣١,٨١٧	٨٧٥,٩٥٦		
المجموع	١٠٩	٩٦٧٨٨,٤٠٠			

جدول رقم (٢٢). ملخص نتائج اختبار"ت" المصاحب لتحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف العمر (ن=١١٥).

م	المحـــــــــــور	مصدر التباين المتغير (العمر)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية.	بين المجموعات	٢	٣٩٧,٧٩٤	١٩٨,٨٩٧	١,٥٣٢٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٧	١٣٨٨٩,٢٦	١٢٩,٩٠٦		
		المجموع	١٠٩	١٤٢٨٧,٠٥٥			
٢	أسباب تتعلق بالتحكيم.	بين المجموعات	٢	٥٦٦,٢٤٨٢	٢٨٣,١٢٤١	٢,٧٨٩٦	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٧	١٠٨٥٩,٥٦٩٩	١٠١,٤٩١٣		
		المجموع	١٠٩	١١٤٢٥,٨١٨٢			
٣	أسباب تتعلق بالجوائز.	بين المجموعات	٢	٥٥,٥٢٧٢	٢٧,٧٦٣٦	٠,٨٤٧٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٦	٣٤٧٣,٥١٨٧	٣٢,٧٦٩٠		
		المجموع	١٠٨	٣٥٢٩,٠٤٥٩			
٤	أسباب تتعلق بنوع المشاركين والمشاركات.	بين المجموعات	٢	٥,٣٦٥٩	٢,٦٨٣٠	٠,١١٣٠	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٧	٢٥٤١,٥٨٨٦	٢٣,٧٥٣٢		
		المجموع	١٠٩	٢٥٤٦,٩٥٤٥			
٥	أسباب خاصة بالفنان التشكيلي.	بين المجموعات	٢	٦١,٦٣٥٨	٣٠,٨١٧٩	١,٥١٤٤	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٧	٢١٧٧,٤١٨٧	٢٠,٣٤٩٧		
		المجموع	١٠٩	٢٢٣٩,٠٥٤٥			

الفرض الثالث: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى التعليمي (المؤهل الدراسي)". ولاختبار صدق هذا الفرض حسب الباحث النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإيجاد نتائج اختبارات (قيمة (ف) F Ratio). وقد دلت النتائج في الجدولين رقمي (٢٣) و (٢٤) على وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى ٠،٠٥ لمتغير التحصيل العلمي عند أفراد عينة البحث في المحور الرابع "أسباب تتعلق بنوعية المشاركين و المشاركات". وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات، دل على أن هناك فروقا بين المجموعتين ٢ و١ لصالح المجموعة رقم ١. وكذلك، وجد أن هنـــاك فروقا في اســـتجابات أفراد العينة للمحور الخامس دالة عند ٠.٠١ وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات، وجدت فروق دالة بين المجموعتين ٢ و١ لصالح المجموعة ١ ، أي لصالح المجموعة التي حصلت على دراسات عليا في مجال الفن والتربية الفنية.

جدول رقم (٢٣). ملخص تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف التحصيل العلمي (ن=١١٥).

مصدر التباين المتغير (ت العلمي)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٦٥٩٨.٠٦٣١	٣٢٩٩.٠٣١٦	٤.٠١	❖٠.٠٢٠٩
داخل المجموعات	١٠٦	٨٧٢٠٠.١٣٨٧	٨٢٢.٦٤٢٨	٣	
المجموع	١٠٨	٩٣٧٩٨.٢٠١٨			

❖ دالة عند ٠.٠٥

جدول رقم (٢٤). ملخص تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف التحصيل العلمي (ن=١١٥).

م	المحــور	مصدر التباين المتغير (ت العلمي)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية.	بين المجموعات	٢	٦٨٠.١٣٨٦	٣٤٠.٠٦٩٣	٢.٧٦٦٨	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٦	١٣٠٢٨.٣٠١٧	١٢٢.٩٠٨٥		
		المجموع	١٠٨	١٣٧٠٨.٤٤٠٤			
٢	أسباب تتعلق بالتحكيم.	بين المجموعات	٢	٥٦٨.١٩٠٩	٢٨٣.١٢٤١	٢.٧٨٩٦	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٦	١٠٦٨١.٩٩٢٦	١٠٠.٧٧٣٥		
		المجموع	١٠٨	١١٢٥٠.١٨٣٥			
٣	أسباب تتعلق بالجوائز.	بين المجموعات	٢	١٥٢.١١٦١	٧٦.٠٥٨٠	٢.٥٦٥٦	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٥	٣١١٢.٨٠٠٦	٢٩.٦٤٥٧		
		المجموع	١٠٧	٣٢٦٤.٩١٦٧			
٤	أسباب تتعلق بنوع المشاركين و المشاركات.	بين المجموعات	٢	٢٠٤.٨٦٥٦	١٠٢.٤٣٢٨	٤.٦١٩٦	
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٣٥٠.٤٠٠٥	٢٢.١٧٣٦		٠.٠١١
		المجموع	١٠٨	٢٥٥٥.٢٦٦١			٩❖
٥	أسباب خاصة بالفنان التشكيلي.	بين المجموعات	٢	٢١.٧١٥٣	١٠.٨٥٧٧	٠٥٢٧٦	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٦	٢١٨١.٦٠٥٨	٢٠.٥٨١٢		
		المجموع	١٠٨	٢٢٠٣.٣٢١١			

❖ دالة عند ٠.٠١ وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات وجدت فروق دالة بين المجموعتين ٢ و١ لصالح المجموعة ١ ، التي حصلت على دراسات عليا في مجال التربية الفنية والفن.

الفرض الرابع: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف سنوات الخبرة". يتضح من الجدول رقم (٢٥) صدق هذا الفرض إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥.

يتضح من الجدول رقم (٢٦)، والذي يلخص تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الخبرة، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ للمحور الأول "أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية"؛ حيث بلغت قيمة ف ٣,٥٧١٥ عند مستوى دلالة بلغت ٠,٠١٦٥ و هذه القيم دالة إحصائيا. وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات، وجدت فروق دالة بين المجموعتين ٢ و ١ لصالح المجموعة ١، (أي لصالح من لدية أقل من ١٠ سنوات خبرة فنية). أما بقية محاور الدراسة ٢، ٣، ٤، ٥، فلم توجد بها فروق دالة إحصائياً.

جدول رقم (٢٥). ملخص تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة (ن=١١٥).

مصدر التباين المتغير (الخبرة)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٦٦٠٣,٩٣٦٣	٢٢٠١,٣١٢١	٢,٥٦٨٤	غير دالة
داخل المجموعات	١٠٧	٩١٧٠٥,٩٥٥٦	٨٥٧,٠٦٥٠		
المجموع	١١٠	٩٨٣٠٩,٨٩١٩			

الفرض الخامس: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف التدريب". وللتحقق من صدق هذا الفرض، تم إيجاد قيمة (ف). وقد دلت النتائج، كما هي موضحة في جدول رقم (٢٧)، على أن قيمة

(ف) بلغت ٤، ٣٩، وقد بلغ مستوى دلالة ٠،٠١٨ وهي دالة عند ٠.٠٥، وعند إجراء اختبار شيفيه للدلالة بين الاختلاف بين المجموعات وجدت فروق دالة بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية لصالح المجموعة الأولى، أي لمن التحق بدورة تدريبية واحدة.

جدول رقم (٢٦). ملخص تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الخبرة (ن=١١٥).

م	المحور	مصدر التباين المتغير (الخبرة)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق بتنظيم	بين المجموعات	٣	١٣٠٣.٢٠٦٦	٤٣٤.٤٠٢٢	٣.٥٧١٥	٠.٠١٦
	المعارض المحلية	داخل المجموعات	١٠٧	١٣٠١٤.٢٧٠٨	١٢١.٦٢٨٧		٥◆
	والدولية.	المجموع	١١٠	١٤٣١٧.٤٧٧٥			
٢	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٣	٧٤٩.١١٧٠	٢٤٩.٧٠٥٧	٢.٤٥٥٧	غير دالة
	بالتحكيم.	داخل المجموعات	١٠٧	١٠٨٨٠.٣٠٦٥	١٠١.٦٨٥١		
		المجموع	١١٠	١١٦٢٩.٤٢٣٤			
٣	أسباب تتعلق بالجوائز.	بين المجموعات	٣	٣٠.٧٤٦٥	١٠.٢٤٨٨	٠.٣١٢٦	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٦	٣٤٧٥.٤٤٤٤	٣٢.٧٨٧٢		
		المجموع	١٠٩	٣٥٠٦.١٩٠٩			
٤	أسباب تتعلق بنوع	بين المجموعات	٣	١٢٠.٩٧٠٦	٤٠.٣٢٣٥	١.٧٠٧٦	غير دالة
	المشاركين و	داخل المجموعات	١٠٧	٢٥٢٦.٧٠٥٠	٢٣.٦١٤١		
	المشاركات.	المجموع	١١٠	٢٦٤٧.٦٧٥٧			
٥	أسباب خاصة بالفنان	بين المجموعات	٣	٦٠.٤٠٩٤	٢٠.١٣٦٥	٩٩٢٣.	غير دالة
	التشكيلي.	داخل المجموعات	١٠٧	٢١٧١.٢٣٠٣	٢٠.٢٩١٩		
		المجموع	١١٠	٢٢٣١.٦٣٩٦			

◆ دالة عند ٠.٠٥ وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات وجدت فروق دالة بين المجموعتين ٢ و١ لصالح المجموعة ١، أي من لديه أقل من ١٠ سنوات خبرة فنية.

وعند إيجاد قيمة (ف) في الاختبار المصاحب لتحليل التباين لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة (الاختبار المصاحب)، اتضح في جدول رقم (٢٨) أن مستوى دلالة الفروق عند المحور الأول "أســـــباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية" بلغ ٠،٠٠٥٠ وعند المحور الرابع "أسباب تتعلق بنوع المشاركين و المشاركات" بلغ ٠،٠٠٧٨ وهذه المستويات دالة إحصائياً عند ٠.٠١ ؛ وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات وجدت فروق دالة بين المجموعتين الثانية والأولى لصالح المجموعة الأولى (أي لصالح من التحق بدورة تدريبية واحدة). كما يوضح الجدول رقم (٢٧) عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة في المحاور الأخرى أرقام ٢ ، ٤ ، ٥.

جدول رقم (٢٧). تحليل التباين لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة وفقا لاختلاف التدريب (ن=١١٥).

مصدر التباين المتغير (التدريب)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٨٠٨٣.٤٣ ٤	٢٩.٨	٤.٣٩	٠.٠١٨❖
داخل المجموعات	٤٥	٤١٤٣١.٨ ١٧	٢٩.٤		
المجموع	٤٧	٤٩٥١٥.٢ ٥			

❖ دالة عند ٠.٠٥ وعند إجراء اختبار شيفيه للدلالة في الاختلاف بين المجموعات وجدت فروق دالة بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية لصالح المجموعة الأولى (أي لصالح من التحق بدورة تدريبية واحدة).

الفرض السادس: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف عدد معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية". وللتحقق من صدق هذا الفرض، تم إيجاد قيمة (ف). وقد دلت النتائج، كما هي موضحة في جدول رقم (٢٩)، أن قيمة (ف) بلغت ٢,٣٤١٦ وهي غير دالة إحصائياً عند ٠،٠١ أو عند ٠,٠٥.

وعند إيجاد قيمة (ف)، في الاختبار المصاحب لتحليل التباين لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة، اتضح في جدول رقم (٣٠) أن مستوى دلالة الفروق عند المحور الأول "أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية" بلغ ٠،٠٣٠١ وهذا المستوى دال إحصائياً عند ٠,٠٥ ؛ وعند تطبيق اختبار شـــيفيه بين المجموعات وجد هناك فروق دالة بين المجموعتين الثانية والأولى لصالح المجموعة الأولى (أي لصالح من شارك في ٥ معارض أو اقل من معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب).. كما يوضح الجدول رقم (٢٩) عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة في المحاور الأخرى ذات الأرقام ٢ ،٣، ٤ ، ٥.

جدول رقم (٢٨). ملخص تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة وفقا لاختلاف التدريب (ن=١١٥).

م	المحور	مصدر التباين المتغير (التدريب)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٢	١١٥٩.٠٥٠٠	٥٧٩.٥٢٥٠	٥.٩٦٧١	❖٠.٠٠٥٠
	بتنظيم المعارض	داخل المجموعات	٤٥	٤٣٧٠.٤٢٩١	٩٧.١٢٠٦		
	المحلية والدولية.	المجموع	٤٧	٥٥٢٩.٤٧٩٢			
٢	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٢	٦٠٨.٦٢٣٢	٣٠٤.٣١١٦	٢.٢٩٣٦	غير دالة
	بالتحكيم.	داخل المجموعات	٤٥	٥٩٧٠.٦٢٦٨	١٣٢.٦٨٠٦		
		المجموع	٤٧	٦٥٧٩.٢٥٠٠			
٣	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٢	١٣٦.٧٩٩٥	٦٨.٣٩٩٧	١.٨١٠٥	غير دالة
	بالجوائز.	داخل المجموعات	٤٤	١٦٦٢.٣٠٦٩	٣٧.٧٧٩٧		
		المجموع	٤٦	١٧٩٩.١٠٦٤			
٤	أسباب تتعلق بنوع	بين المجموعات	٢	٢٠٧.٩٨٣٤	١٠٣.٩٩١٧	٥.٤١٦٣	
	المشاركين و	داخل المجموعات	٤٥	٨٦٣.٩٩٥٨	١٩.١٩٩٩		❖٠.٠٠٧٨
	المشاركات.	المجموع	٤٧	١٠٧١.٩٧٩٢			
٥	أسباب خاصة	بين المجموعات	٢	٧٤.٣٨٩٥	٣٧.١٩٤٨	١.٥٤٤٦	غير دالة
	بالفنان التشكيلي.	داخل المجموعات	٤٥	١٠٨٣.٥٨٩٧	٢٤.٠٧٩٨		
		المجموع	٤٧	١١٥٧.٩٧٩٢			

❖ دالة عند ٠.٠١ وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات وجد هناك فروق دالة بين المجموعتين ٢ ولصالح المجموعة ١ (أي لصالح من التحق بدورة تدريبية واحدة).

جدول رقم (٢٩). تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد معارض الرئاسة المحلية (ن=١١٥).

مصدر التباين المتغير (م محلية)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٦٠٤٧.٣٩٠٩	٢٠١٥.٧٩٧٠	٢.٣٤١٦	غير دالة
داخل المجموعات	١٠٦	٩١٢٥٠.٩٨١٨	٨٦٠.٨٥٨٣		
المجموع	١٠٩	٩٧٢٩٨.٣٧٢٧			

جدول رقم (٣٠). ملخص تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد معارض الرئاسة المحلية (ن=١١٥).

م	المحـور	مصدر التباين المتغير (م ر محلية)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية.	بين المجموعات	٣	١١٤٩.٠٠٤٢	٣٨٣.٠٠١٤	٣.٠٩٥٣	٠.٠٣٠١ ✥
		داخل المجموعات	١٠٦	١٣١١٥.٨٦٨٥	١٢٣.٧٣٤٦		
		المجموع	١٠٩	١٤٢٦٤.٨٧٢٧			
٢	أسباب تتعلق بالتحكيم.	بين المجموعات	٣	٥٦٨.٢٠٦٦	١٨٩.٤٠٢٢	١.٨٦٢١	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٦	١٠٧٨١.٩٨٤٣	١٠١.٧١٦٨		
		المجموع	١٠٩	١١٣٥٠.١٩٠٩			
٣	أسباب تتعلق بالجوائز.	بين المجموعات	٣	٢١٧.٣٢٦٠	٧٢.٤٤٢٠	٢.٣١٩٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٥	٣٢٧٩.٦٠٩٧	٣١.٢٣٤٤		
		المجموع	١٠٨	٣٤٩٦.٩٣٥٨			
٤	أسباب تتعلق بنوع المشاركين و المشاركات.	بين المجموعات	٣	٥٩.٨٠٣٣	١٩.٩٣٤٤	٠.٨٢٣٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٥٦٦.٤٦٠٣	٢٤.٢١١٩		
		المجموع	١٠٩	٢٦٢٦.٢٦٣٦			
٥	أسباب خاصة بالفنان التشكيلي.	بين المجموعات	٣	٧٧.٥٤٦١	٢٥.٨٤٨٧	١.٢٤٧٨	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٦	٢١٩٥.٨٧٢١	٢٠.٧١٥٨		
		المجموع	١٠٩	٢٢٧٣.٤١٨٢			

✥ دالة عند ٠.٠٥ وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات وجد هناك فروق دالة بين المجموعتين ٢ و١ لصالح المجموعة ١ (أي لصالح من شارك في ٥ معارض أو أقل من معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية).

الفرض السابع: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف عدد معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب الدولية".

يبين الجدولان رقما (٣١) وكذلك (٣٢) صدق هذا الفرض، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ أو عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة، تعزى لمتغير اختلاف عدد معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب الدولية.

جدول رقم (٣١). ملخص تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد معارض الرئاسة العامة الدولية (ن=١١٥).

الدرجة الكلية المتغير (عدد المعارض)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
من ٥ - ١٠ معارض	٥٨	١٨٥.١٨٩٧	٢٩.٧٨	٠.٩٥	غير دالة
من ١١ معرضاً فأكثر	٣٠	١٩١.٦٣٣٣	٣٠.٦٤		

الفرض الثامن: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية الفردية". وللتحقق من صدق هذا الفرض، تم إيجاد قيمة (ف). وقد دلت النتائج، كما يوضحها الجدول رقم (٣٣)، على أن قيمة (ف) بلغت ٠.٠٢٦٧ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥. وعند تطبيق اختبار شيفيه، لم يكشف عن فروق دالة بين أي مجموعة.

وعند إيجاد قيمة (ف) في الاختبار المصاحب لتحليل التباين لدلالة الفروق، في استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة لآراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية الفردية، اتضح في جدول رقم (٣٤) أن مستوى دلالة الفروق عند المحور

جدول رقم (٣٢). ملخص تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد معارض الرئاسة العامة الدولية (ن=١١٥).

م	المحـــــور	عدد المعارض	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية.	من ٥ - ١٠	٥٨	٨١.٧٧٥٩	١٠.٩٢٩	- ١.٤٦	غير دالة
		من ١١ فاكثر	٣٠	٨٥.٣٣٣٣	١٠.٧٢٠		
٢	أسباب تتعلق بالتحكيم.	من ٥ - ١٠	٥٨	٢٧.٢٠٦٩	١٠.٥٧٣	- ٠.٣٢	غير دالة
		من ١١ فاكثر	٣٠	٢٧.٩٦٦٧	١٠.٩٢١		
٣	أسباب تتعلق بالجوائز.	من ٥ - ١٠	٥٨	٢٥.٢٠٦٩	٦.٢٢٦	- ٠.٧٥	غير دالة
		من ١١ فاكثر	٢٩	٢٦.٢٠٦٩	٥.٠٧٤		
٤	أسباب تتعلق بنوع المشاركين و المشاركات.	من ٥ - ١٠	٥٨	٢٤.٣٢٧٦	٥.٠٧٣	- ٠.٨٠	غير دالة
		من ١١ فاكثر	٣٠	٢٥.٢٣٣٣	٤.٩٦٠		
٥	أسباب خاصة بالفنان التشكيلي	من ٥ - ١٠	٥٨	٢٦.٦٧٢٤	٤.٧٩٥	- ١.٠٥	غير دالة
		من ١١ فاكثر	٣٠	٢٧.٧٦٦٧	٤.٣٣٧		

الرابع "أسباب تتعلق بنوعية المشاركين و المشاركات"، بلغ ٠.٠٥٠١ وهذا المستوى دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥؛ وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات، وجد هناك فروق دالة بين المجموعتين الثانية والأولى لصالح المجموعة الأولى (أي لصالح من أقام من معرض إلى ثلاثة معارض فردية). كما يوضح الجدول رقم (٣٤) عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة في المحاور الأخرى ذات الأرقام ١ ، ٢ ، ٣، ٥.

الفرض التاسع: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية المشتركة". وللتحقق من صدق هذا الفرض، تم إيجاد قيمة (ف). وقد دلت النتائج، كما هي يوضحها الجدول رقم (٣٥)، علىأن قيمة (ف) بلغت ٢.١٢٦٦ وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ أو عند مستوى ٠.٠٥.

جدول رقم (٣٣). ملخص تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد المعارض الفردية (ن=١١٥).

مصدر التباين المتغير(م فردية)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧٣٧٦.٦٤٢٧	٣٦٨٨.٣٢١٢٠	٣.٨٩٨٨	❖٠.٠٢٦٧
داخل المجموعات	٥٠	٤٧٣٠٠.٦٤٠٤	٩٤٦.٠١٢٨		
المجموع	٥٢	٥٤٦٧٧.٢٨٣٠			

❖ دالة عند ٠.٠٥ وعند تطبيق اختبار شيفيه لم يكشف عن فروق دالة بين أي مجموعة.

جدول رقم (٣٤). ملخص تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد المعارض الفردية (ن=١١٥)

م	المحور	مصدر التباين المتغير (م فردية)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٢	٦١٩.٦٦٣٢	٣٠٩.٨٣١٦	٢.٧٠٩١	غير دالة
	بتنظيم المعارض	داخل المجموعات	٥٠	٥٧١٨.٤١٢٣	١١٤.٣٦٨٢		
	المحلية والدولية.	المجموع	٥٢	٦٣٣٨.٠٧٥٥			
٢	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٢	٦١٩.٦٦٣٢	٣٠٩.٨٣١٦	٢.٧٠٩١	غير دالة
	بالتحكيم.	داخل المجموعات	٥٠	٥٧١٨.٤١٢٣	١١٤.٣٦٨٢		
		المجموع	٥٢	٦٣٣٨.٠٧٥٥			
٣	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٢	٢٠٨.٢٧٧٥	١٠٤.١٣٨٧	٢.٧٨٧٦	غير دالة
	بالجوائز.	داخل المجموعات	٥٠	١٨٣٠.٥٤٩٤	٣٧.٣٥٨٢		
		المجموع	٥٢	٢٠٣٨.٨٢٦٩			
٤	أسباب تتعلق بنوع	بين المجموعات	٢	١٥٢.١٦٧٧	٧٦.٠٨٣٩	٣.١٨٠٠	❖❖٠.٠٥٠١
	المشاركين و	داخل المجموعات	٥٠	١١٩٦.٢٨٥١	٢٣.٩٢٥٧		
	المشاركات.	المجموع	٥٢	١٣٤٨.٤٥٢٨			
٥	أسباب خاصة	بين المجموعات	٢	٥١.٩٤٩٧	٢٥.٩٧٤٨	١.٢٦٩١	غير دالة
	بالفنان التشكيلي.	داخل المجموعات	٥٠	١٠٢٣.٣٣٣٣	٢٠.٤٦٦٧		
		المجموع	٥٢	١٠٧٥.٢٨٣٠			

❖❖ دالة عند ٠.٠٥ وعند تطبيق اختبار شيفيه بين المجموعات وجد هناك فروق دالة بين المجموعتين ٢ و١ لصالح المجموعة ١ (أي لصالح من أقام من معرض إلى ثلاثة معارض فردية).

وعند إيجاد قيمة (ف)، في الاختبار المصاحب لتحليل التباين لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة، لآراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية المشتركة، اتضح في جدول رقم (٣٦) أن مستوى دلالة الفروق عند المحور الأول " أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية" بلغت ٠,٠٠٢٧ ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١. وعند تطبيق اختبار شيفيه، لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات؛ أما مستوى الدلالة عند المحورين الثالث: "أسباب تتعلق بالجوائز" و الخامس: "أسباب خاصة بالفنان التشكيلي"، فبلغت ٠,٠٥٠٩ و ٠,٠٣٦١على التوالي، وهذه المستويات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ؛ وعند تطبيق اختبار شيفيه، لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات. كما يوضح الجدول رقم (٣٦) عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة في المحاور الأخرى، (الرقمان ٢ و٤).

جدول رقم (٣٥). ملخص تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد المعارض الفنية المشتركة ١٤ (ن=١١٥).

مصدر التباين المتغير (م مشتركة)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤	٧٢٥٨,٩٣٧٤	١٨١٤,٧٣٤٤	٢,١٢٦٦	غير دالة
داخل المجموعات	٩٥	٨١٠٦٩,٠٦٢٦	٨٥٣,٣٥٨٦		
المجموع	٩٩	٨٨٣٢٨,٠٠٠٠			

الفرض العاشر: ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف عدد المعارض الفنية الجماعية الدولية". وللتحقق من صدق هذا الفرض، تم إيجاد قيمة (ف). وقد دلت النتائج، كما يوضحها الجدول رقم

(٣٧)، علىأن قيمة (ف) بلغت ٣٫٧٥٤٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠٫٠١ أو عند مستوى ٠٫٠٥ ؛ وعند تطبيق اختبار شيفيه، لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات.

جدول رقم (٣٦). ملخص تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد المعارض الفنية المشتركة (ن=١١٥).

م	المحـــور	مصدر التباين المتغير (م مشتركة)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٤	٢٠٢٥٫٣٠٤١	٥٠٦٫٣٢٦٠	٤٫٣٨٤٩	❖٠٫٠٠٢٧
	بتنظيم المعارض	داخل المجموعات	٩٥	١٠٩٦٩٫٦٨٥٩	١١٥٫٤٧٠٤		
	المحلية والدولية.	المجموع	٩٩	١٢٩٩٤٫٩٩٠٠			
٢	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٤	٨٤٤٫٨٨٩٨	٢١١٫٢٢٢٥	٢٫٠٦٤٧	غير دالة
	بالتحكيم.	داخل المجموعات	٩٥	٩٧١٨٫٥٠٠٢	١٠٢٫٣٠٠٠		
		المجموع	٩٩	١٠٥٦٣٫٣٩٠٠			
٣	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٤	٢٩٦٫٩٧١٤	٧٤٫٢٤٢٩	٢٫٤٥٧١	❖❖٠٫٠٥٠٩
	بالجوائز.	داخل المجموعات	٩٤	٢٨٤٠٫٣٢١٥	٣٠٫٢١٦٢		
		المجموع	٩٨	٣١٣٧٫٢٩٢٩			
٤	أسباب تتعلق بنوع	بين المجموعات	٤	٩٥٫٨٧١٢	٢٣٫٩٦٧٨	٠٫٩٧١٥	غير دالة
	المشاركين و	داخل المجموعات	٩٥	٢٣٤٣٫٧٦٨٨	٢٤٫٦٧١٣		
	المشاركات.	المجموع	٩٩	٢٤٣٩٫٦٤٠٠			
٥	أسباب خاصة	بين المجموعات	٤	٢١٠٫٦٨٣٥	٥٢٫٦٧٠٩	٢٫٦٨٢٤	❖❖٠٫٠٣٦١
	بالفنان التشكيلي.	داخل المجموعات	٩٥	١٨٦٥٫٤٢٦٥	١٩٫٦٣٦١		
		المجموع	٩٩	٢٠٧٦٫١١٠٠			

❖ دالة عند ٠٫٠١ وعند تطبيق اختبار شيفيه لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات.

❖❖ دالة عند ٠٫٠٥ وعند تطبيق اختبار شيفيه لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات.

وعند إيجاد قيمة (ف)، في الاختبار المصاحب لتحليل التباين لدلالة الفروق في اســـتجابات أفراد العينة في محاور الدراســـة، لآراء أفراد العينة تعزى لمتغير اختلاف عدد

المعارض الفنية الجماعية الدولية، اتضح في الجدول رقم (٣٨) أن مستوى دلالة الفروق عند المحور الثالث: "أسباب تتعلق بالجوائز" بلغت ٠.٠٣٨ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١، وعند تطبيق اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بين المجموعات بين أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين الثانية والأولى لصالح المجموعة الأولى (أي لصالح من اشترك في معرض واحد إلى خمسة معارض جماعية دولية). أما مستوى الدلالة عند المحور الثاني: "أسباب تتعلق بالتحكيم"، والمحور الرابع: "أسباب تتعلق بنوع المشاركين و المشاركات"، والمحور الخامس: "أسباب خاصة بالفنان التشكيلي" فبلغت ٠.٠٢٦٨ و ٠.٠٢٦٢ و ٠.٠٢٧٨على التوالي، وهذه المستويات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ . وعند تطبيق اختبار شيفيه، لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات عند المحورين الثاني و الرابع، إلا أنه عند تطبيق اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بين المجموعات تبين أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين الثالثة والأولى لصالح المجموعة الأولى (أي لصالح من اشترك في معرض واحد إلى خمسة معارض جماعية دولية). كما يوضح الجدول رقم (٣٨) عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة في المحور الأول.

جدول رقم (٣٧). ملخص تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد المشاركات الجماعية الدولية (ن=١١٥).

مصدر التباين المتغير(م مشتركة)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٩٥١٤.٦٢٧٦	٣١٧١.٥٤٢٥	٣.٧٥٤٦	❖❖٠.٠١٤٧
داخل المجموعات	٦٩	٥٨٢٨٤.١١٢١	٨٤٤.٦٩٧٣		
المجموع	٧٢	٦٧٧٩٨.٧٣٩٧			

❖❖ دالة عند ٠.٠٥ وعند تطبيق اختبار شيفيه لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات.

جدول رقم (٣٨). ملخص تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف عدد المشاركات الجماعية الدولية (ن=١١٥).

م	المحـــور	مصدر التباين المتغير(م دولية)	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٣	٦٧٥.٨١٤٣	٢٢٥.٢٧١٤	٢.٠٤٢٢	غير دالة
	بتنظيم المعارض	داخل المجموعات	٦٩	٧٦١١.١٤٤٦	١١٠.٣٠٦٤		
	المحلية والدولية.	المجموع	٧٢	٨٢٨٦.٩٥٨٩			
٢	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٣	١٠١٢.٦٦٦٩	٣٣٧.٥٥٥٦	٣.٢٥٢٩	❖❖٠.٠٢٦٨
	بالتحكيم.	داخل المجموعات	٦٩	٧١٦٠.٢٠٩٨	١٠٣.٧٧١٢		
		المجموع	٧٢	٨١٧٢.٨٧٦٧			
٣	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٣	٤١٦.٠٢٢٢	١٣٨.٦٧٤١	٤.٩٠٦٤	❖٠.٠٠٣٨
	بالجوائز.	داخل المجموعات	٦٨	١٩٢١.٩٦٣٩	٢٨.٢٦٤٢		
		المجموع	٧١	٢٣٣٧.٩٨٦١			
٤	أسباب تتعلق	بين المجموعات	٣	٢٣٩.٣٢٨١	٧٩.٧٧٦٠	٣.٢٧٤٤	❖❖٠.٠٢٦٢
	بنوع المشاركين و	داخل المجموعات	٦٩	١٦٨١.١١٠٣	٢٤.٣٦٣٩		
	المشاركات.	المجموع	٧٢	١٩٢٠.٤٣٨٤			
٥	أسباب خاصة	بين المجموعات	٣	١٩٥.٥٧٦٦	٦٥.١٩٢٢	٣.١٩٨٥	❖❖❖٠.٠٢٨٧
	بالفنان التشكيلي.	داخل المجموعات	٦٩	١٤٠٦.٣٦٨٦	٢٠.٣٨٢٢		
		المجموع	٧٢	١٦٠١.٩٤٥٢			

❖ دالة عند ٠.٠١ وعند تطبيق اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بين المجموعات، بين أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين ٢ و١ لصالح المجموعة ١ (أي لصالح من اشترك في معرض واحد إلى خمسة معارض جماعية دولية).

❖❖ دالة عند ٠.٠٥ وعند تطبيق اختبار شيفيه لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات.

❖❖❖ دالة عند ٠.٠٥ وعند تطبيق اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بين المجموعات بين أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين ٣ و١ لصالح المجموعة ١ (أي لصالح من اشترك في معرض واحد إلى خمسة معارض جماعية دولية).

نتائج السؤال المفتوح

ونصه: "من واقع تجربتك في المشاركات في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ما الاقتراحات المناسبة لتحسين مستوى مشاركة معظم الفنانين التشكيلين السعوديين من الجنسين في معارض الرئاسة العامة المحلية والدولية؟."

من خلال تحليل الإجابة على هذا السؤال، أتضح ان (١٨) من المستجيبين لم يجب على هذا السؤال، أما ٩٧ منهم فقد تباينت إجاباتهم على هذا السؤال. ومن ضمن هذه الإجابات كما وردت حسب تكرارها:

١ - إضافة للأهداف العامة المرسومة للمشاركات في المعارض المحلية والدولية، فإن الأمر يتطلب من الرئاسة العامة لرعاية الشباب تحديد أهداف خاصة لكل معرض أو مشاركة، ثم العمل على تحقيقها.

٢ - تقويم كل مشاركة وكل خطوة في كل معرض، والاستفادة من نتائج التقويم في الدورات أو الحلقات القادمة من المشاركات المحلية والدولية.

٣ - اقتصار المشاركات الدولية على الأعمال الفنية ذات القيمة الفنية العالية فقط، والتي تمثل المملكة العربية السعودية.

٤ - إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الفنانين لمصاحبة المعارض والمشاركات في المحافل الدولية، وعدم الاقتصار على فئة معينة دون غيرها.

٥ - المزيد من الاهتمام بالفنانين والفنانات، الرواد -والرائدات.

٦ - الاهتمام بإقامة ورش العمل والندوات للفنانين من الجنسين وإقامة الحوارات الثقافية والفنية لرفع مستوى الفنانين السعوديين.

٧ - إقامة معارض الفنون للأطفال والاهتمام بهم وتشجيعهم.

٨ - إقامة دورات متقدمة في مجالات الفنون التشكيلية المختلفة للفنانين الشباب المتميزين.

٩ - إقامة المعارض المحلية في مناطق مختلفة من المملكة، وعدم الاقتصار على مدينة الرياض فقط.

١٠ - ضرورة وجود وزارة خاصة منفصلة عن رعاية الشباب تحت مسمى "وزارة الثقافة والفنون" كسائر الدول، تعتني بشؤون الثقافة والفنون.

١١ - ضرورة أن تصل دعوات المشاركة في وقت كاف يساعد الفنان على الاستعداد والمشاركة.

١٢ - وضع خطة سنوية معلنة عن أهداف المعارض وأوقات إقامتها وأماكنها حتى يتسنى للفنانين المشاركة ولو بالحضور.

١٣ - ضرورة إصدار مجلة فنون تشكيلية متخصصة، يقوم عليها كفاءات سعودية.

١٤ - إقامة معارض فنية تشكيلية خاصة بالفنانات السعوديات.

١٥ - الاهتمام بتغطية المعارض إعلامياً.

١٦ - إقامة بينالي سعودي عالمي لجميع الفنانين العرب؛ لتحقيق عنصر الاحتكاك والمنافسة.

١٧ - إيجاد صالات عرض ملائمة خاصة بالفنون التشكيلية وأن يتاح الحضور لجميع أفراد المجتمع.

١٨ - الاهتمام بسلامة الأعمال الفنية وإبلاغ الفنانين المشاركين بمسار أعمالهم الفنية المشاركة، سواء قبلت أو استبعدت من العرض، على أن تعاد الأعمال الفنية فور الانتهاء من العرض دون تأخير، وبحالتها الأولى.

١٩ - ضرورة تصميم صفحة إلكترونية على الإنترنت يعلن فيها عن المعارض والمشاركات، تتولى الاهتمام بالفنون التشكيلية العربية والعالمية.

٢٠ - الالتزام بالموضوعية والحيدة عند التحكيم، وعدم التمييز بين فنان وآخر، أو أسلوب وآخر، على حساب الجودة.

٢١ - توحيد الجهود نحو تمثيل المملكة عالميا بإيجاد جهة واحدة، غير الرئاسة العامة لرعاية الشباب وبداهة غير الجمعية السعودية للفنون، لتمثيل المملكة دولياً، للإشراف على اختيار الأعمال الفنية المشاركة والفنانين المشاركين.

٢٢ - إعداد نخبة من أعضاء التحكيم الأكفاء، ممن هم على دراية ووعي كافيين بطبيعة الفن والفنانين السعوديين والعادات والتقاليد السعودية، ممن تتوافر فيهم خبرة عالية بتاريخ الفن العالمي والعربي والنقد والتذوق الفني، ويتحلون بالموضوعية والحيدة.

٢٣ - زيادة وتطعيم الطاقم الفني العامل في قسم الفنون التشكيلية لدى الرئاسة العامة لرعاية الشباب وتوظيف طاقات شابة جديدة.

٢٤ -عدم احتكار الفنون التشكيلية من قبل جهات، مثل جمعية الفنون السعودية أو الجماعات الفنية المختلفة ذات الأهداف الشخصية.

٢٥ - إصدار شهادات تقدير أو خطابات شكر لجميع المشاركين، تثبت مشاركتهم في المعارض.

٢٦ - ضرورة تفريغ الفنانين التشكيليين المتميزين ولو لفترة سنتين أسوة بالدول المجاورة، حتى تتاح لهم فرصة الإنتاج الفني المركز.

٢٧ - يكاد يتفق عامة المستجيبين على ضعف التغطية الإعلامية للمعارض المقامة، المحلية منها والدولية.

٢٨ - ضرورة إتاحة الفرصة لجميع أفراد المجتمع لحضور المعارض؛ لتذوق الأعمال الفنية.

٢٩ - ضرورة رفع مستوى الجوائز المقدمة وإضافة جوائز عينية، على سبيل المثال: السعفة الذهبية، والدرع الذهبي والفضي، أو الفرشاة الذهبية وغيرها.

٣٠ - إتاحة فرص لزيارات خارجية للفنانين؛ لمعرفة الجديد على مستوى العالم، وتكون بشكل دوري.

٣١ - إتاحة الفرصة للشركات و للمؤسسات الخاصة والحكومية على تبني المعارض ورعايتها، مما يرفع من مستوى الفن التشكيلي.

٣٢ - الاهتمام بنشر الوعي الفني والتذوق الجمالي في المجتمع عن طريق إعداد برامج في وسائل الإعلام المختلفة، وتسليط أضواء أجهزة الإعلام على المعارض المحلية والدولية.

٣٣ - العمل على إنشاء متحف متخصص في الفنون التشكيلية، وإقامة معارض دورية به.

٣٤ - تنظيم معارض متخصصة حسب تنوع الخامات، على سبيل المثال: رسم، تصوير، حفر، خزف، نحت وهكذا.

خلاصة النتائج و التوصيات

في ضوء أهداف البحث وفروضه، و بعد تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للأسلوب الإحصائي للدراسة، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب تعاني جوانب قصور كثيرة. و يمكن القول إن هناك إجماعاً بين الفنانين التشكيليين السعوديين -أفراد العينة - على وجود قصور واضح في إعداد معارض الفنون التشكيلية، المحلية منها والدولية. ويعزى ذلك القصور إلى:

١ - إعداد المعارض بطريقة غير علمية وغير موضوعية وغير حديثة قابلة للتطوير.

٢ - الشروط المطروحة للمشاركة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب غير واضحة.

٣ - النقص في إعداد برامج تدريبية للفنانين وللفنانات التشكيليين.

٤ - القصور في توفير الرئاسة لمحاضرات أو ورش عمل دورية للفنانين، يقوم بها متخصصون لتوضيح دور الفنان التشكيلي والمطلوب منه.

٥ - القصور في تخصيص مسابقة سنوية خاصة بالمشاركة في المعارض الدولية، وتخصيص معارض ومسابقات خاصة بالفنانات التشكيليات السعوديات.

إضافة إلى أن الرئاسة لا تعطي الفرص لأكبر عدد من الفنانين التشكيليين المشاركين ضمن أعضاء وفد المملكة في المعارض الدولية للمشاركة في تلك المعارض شخصياً. وقد يعزي ذلك - من وجهة نظر الباحث- لمعرفه الفنانين المسبقة باستثنائهم من المشاركة الشخصية في هذه المعارض، من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب، مع العلم - في المقابل - بأن أفراد العينة مهتمون بالمعارض الدولية. وقد بررت الرئاسة هذا الموقف بأنها تتعاون مع فنانين تشكيليين معينين لتعاونهم مع الرئاسة.

أظهرت الدراسة، أيضا، عدم موافقة أفراد العينة على أن التحكيم، عادة، يكون عادلا وصائبا. واتفق أفراد العينة على أن الأعمال الفنية لا تقدر ماديا بما يكفي، وأن الأعمال الفنية المشاركة لا تعاد أبداً في حالتها الأصلية. وقد يكون هذا السبب أحد الأسباب الرئيسة في إحجام الفنانين التشكيليين عن المشاركة في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب أو عدم الإكثار من المشاركات، خوفاً من عدم رجوع أعمالهم بحالتها الأصلية إن لم تفز بجوائز.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يقترح الباحث عدداً من التوصيات، التي قد تكفل النجاح في إعداد المعارض المحلية والدولية، وتحقق الأهداف الوطنية المناطة بها، وتسهم كذلك، في تحسين مستوى مشاركة الفنانين التشكيليين السعوديين، في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية منها والدولية، والتغلب على أوجه القصور، التي قد تؤثر في مستوى هذه المعارض، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال.

أولا: التوصيات

١ - ضرورة أن تعيد وزارة الثقافة الإعلام النظر في إعداد المعارض المحلية و الدولية وأن تعمل على تحديث أساليب إعدادها.

٢ - يوصي الباحث بضرورة توحيد الجهود نحو تمثيل المملكة العربية السعودية عالميا، بإيجاد جهة حكومية مسؤولة عن إبراز الوجه الحضاري للمملكة، من خلال الاهتمام بالفنون التشكيلية وعدم تشتيت هذه المسؤولية بين عدة جهات مختلفة كما هو الحال الآن.

٣ - ضرورة إقامة ندوات وحوارات ثقافية وفنية دورية للمتخصصين والمهتمين بهذا الجانب على أن تأخذ صفة الاستمرار من أجل تطوير ورفع مستوى الأداء الفني، لدى الفنانين السعوديين.

٤ - أن تعيد الرئاسة العامة لرعاية الشباب صياغة أهداف المعارض المحلية والدولية، وأن تجعلها متاحة للفنانين في مختلف مناطق المملكة قبل إعداد المعارض بوقت كاف حتى يسهموا بدورهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

٥ - عقد دورات تدريبية وورش عمل ذات طابع مستمر للفنانين والفنانات تعنى بالطرق الحديثة في إعداد الأعمال الفنية التشكيلية، ومجال التقنيات الحديثة في تنفيذها.

٦ - إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الفنانين لمصاحبة المعارض والمشاركات في المحافل الدولية، وعدم الاقتصار على فئة معينة دون غيرها.

٧ - الاهتمام بسلامة الأعمال الفنية وإبلاغ الفنانين المشاركين بمسار أعمالهم المشاركة، سواء قبلت أو استبعدت من العرض، على أن تعاد الأعمال الفنية إلى أصحابها فور الانتهاء منها.

٨ - توفير نخبة من أعضاء التحكيم الأكفاء، ممن هم على دراية ووعي كافيين بطبيعة الفن والفنانين السعوديين والعادات والتقاليد السعودية، وأن تكون لديهم خبرة عالية بتاريخ الفن العالمي والإسلامي والنقد والتذوق الفني، وأن يتحلوا بالموضوعية والحياد وعدم التمييز بين فنان وآخر، أو أسلوب وآخر، على حساب الجودة.

٩ - الاهتمام بنشر الوعي الفني والتذوق الجمالي في المجتمع، عن طريق إعداد برامج في وسائل الإعلام المختلفة، وتسليط أضواء أجهزة الإعلام على المعارض المحلية والدولية.

١٠ - العمل على إنشاء متحف متخصص في الفنون التشكيلية، وإقامة معارض دورية فيه.

ثانياً: توصيات بإجراء دراسات في هذا المجال

١ - الحاجة ماسة لإثراء هذا الجانب وإجراء دراسات مماثلة (تكميلية)، لتقويم أداء الرئاسة العامة لرعاية الشباب، والجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون في إعداد المعارض المحلية والدولية.

٢ - الحاجة ماسة لعمل دراسات وصفية مسحية لمعرفة آراء المسؤولين في الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ووزارة الثقافة والإعلام، وجمعية الثقافة والفنون السعودية، ومدى إيمانهم بأهمية الفنون التشكيلية.

٣ - الحاجة ماسة لعمل دراسات توثيقية، عن مسيرة الفنون التشكيلية في المملكة العربية السعودية.

الملحق رقم (١)

أداة البحث (الاستبانة)

(استبانة)

اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين نحو المشاركة في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية للفنون التشكيلية

أخي الفنان التشكيلي أختي الفنانة التشكيلية/ الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد :

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على اتجاهات الفنانين التشكيليين السعوديين نحو المشاركة في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب المحلية والدولية للفنون التشكيلية، بغية إيجاد الظروف المناسبة لمشاركة أكبر عدد ممكن من الفنانين التشكيليين أمثالك في معارضها.

ولأنك أحد الفنانين التشكيليين البارزين رأينا أن تشملك الدراسة لما لك من دور بارز وملموس في الحركة التشكيلية المحلية والدولية. ولقد روعي في الأسئلة البساطة والتسلسل ووضعناها وفق خمسة محاور وهي: المحور

الأول/ أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية والدولية، المحور الثاني / أسباب تتعلق بالتحكيم، المحور الثالث / أسباب تتعلق بالجوائز، المحور الرابع / أسباب تتعلق بنوعية المشاركين، المحور الخامس / أسباب خاصة بالفنان.

لذا آمل التكرم بالإجابة على جميع أسئلة الاستبيان. كما آمل أن تكون الإجابة معبرة عن رأيك الشخصي بكل صدق وموضوعية علماً بأنه لا داعي لذكر الاسم وأن المعلومات الواردة في الاستبيان ستعامل بسرية تامة، و لن تستخدم لغير أغراض الدراسة والبحث العلمي.

شاكراً حسن تعاونكم .. وفقنا الله جميعا لما فيه تقدم بلادنا الحبيبة ..

أخوكم الباحث:

د.بدر بن عبد الرحمن الرويس

جامعة الملك سعود/ كلية التربية/ قسم التربية الفنية

ص.ب: ٣٠١ الرياض ١١٣٢١ أو E-mail:SaudiArtist@hotmail.com

نموذج يوضح كيفية الإجابة على الاستبيان

من فضلك اقرأ كل فقرة من الفقرات التالية وحدد الإجابة وفق ما يلي :

(موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق أبدا)

المحور الأول: أسباب تتعلق بتنظيم المعارض.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبدا
١ - الشروط المطروحة للمشاركة في المعارض سهلة و مناسبة.				/	
٢ - الأهداف من المعارض المقامة واضحة.		/			

-في إجابة الفقرة رقم (١) يتبين أن المستجيب غير موافق على سهولة الشروط أو مناسبتها.

-في إجابة الفقرة رقم (٢) يتبين أن المستجيب موافق على وضوح أهداف نوعية المعارض المقدمة.

-كما أن تحديد الاختيار الأوسط محايد يعني المحايدة أو عدم معرفة الإجابة على الفقرة.

جميع الأسئلة تخاطب الفنانين التشكيليين والفنانات التشكيليات معاً

الأسئلة مستقلة بعضها عن البعض و قد لا تكون بالضرورة مترابطة

معلومات عامة عن الفنان أو الفنانة:

الجنس:

ذكر ☐ **أنثى** ☐

فئة العمر :

من ٢٥ – ٣٥ ☐ **من ٣٥ - ٤٥** ☐

من ٤٥ – ٥٠ ☐ **من ٥٠ - فأكثر** ☐

المؤهل الدراسي:

١ -المرحلة متوسطة أوأقل: ....

٢ -المرحلة الثانوية أو ما يعادلها: ....

٣ -دبلوم معهد التربية الفنية: ....

٤ -بكالوريوس تربية فنية: ....

٥ -دراسات عليا في التخصص: ....

٦ -دراسات أخرى: ....

٧ -المهنة الحالية: ....

٩ -عدد الدورات التدريبية: ....

١٠ -عدد سنوات الخبرة في المجال الفني:

أقل من ١٠ سنوات ☐ **من ١٠ -٢٠ سنة** ☐

من ٢٠ -٣٠ سنة ☐ **أكثر من ٣٠ سنة** ☐

١١ -عدد معارض الرئاسة المحلية التي اشتركت بها:

أقل من ٥ معارض ☐ **من ٥ -١٠ معارض** ☐

من ١٠ -٢٠ معرضاً ☐ **أكثر من ٢٠ معرضاً** ☐

١٢ -عدد معارض الرئاسة الدولية التي اشتركت بها:

أقل من ٥ معارض ☐ من ٥ - ١٠ معارض ☐

من ١٠ - ٢٠ معرضاً ☐ أكثر من ٢٠ معرضاً ☐

١٣ - عدد المعارض الفنية الفردية : ....

١٤ - عدد المعارض الفنية المشتركة : ....

١٥ - عدد المشاركات في المعارض الجماعية الدولية : ....

المحور الأول - أسباب تتعلق بتنظيم المعارض المحلية و الدولية.	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١ -أهداف جميع المعارض التي تقيمها الرئاسة واضحة .					
٢ -الشروط المطروحة للمشاركة من قبل الرئاسة واضحة ومناسبة.					
٣ -المعارض المقامة لا تستهدف الهواة دون غيرهم من الفنانين.					
٤ -معظم المشاركين في هذه المعارض الفنية هم من الهواة فقط.					
٥ -الأعمال الفنية التي تقبل في المعارض الفنية المقامة ذات مستوى فني عال وليست في مستواي الفني.					
٦ -المعارض الفنية المقامة كثيرة ومتنوعة حسب الأساليب الفنية مما يوفر سبل المشاركة.					
٧ - التشجيع المادي والمعنوي للفنان للمشاركة في المعارض المقامة كاف.					
٨ -المعارض تقام في وقت مناسب للجميع.					
٩ -الدعوات للمشاركة في المعارض تصلني في الوقت المناسب.					
١٠ -المعارض الفنية تقام في صالات مناسبة للعرض.					
١١ -المعارض الفنية تقام في مدن قريبة مما يتيح فرص الوصول إليها في الوقت المناسب.					

١٢ -الرئاسة تعطي اهتماماً بالغاً للفنانين جميعاً لحثهم على المشاركة في المعارض كافة.					
١٣ -الرئاسة تولي الفنان المتميز اهتماماً بالغاً لحثه على المشاركة في المعارض الدولية.					
١٤ -ليس هناك فنانون تشكيليون تتعاون معهم الرئاسة دون غيرهم.					
١٥ -المعارض المقامة لا تتطلب أسلوباً فنياً محدداً يختلف عن أسلوبي الفني.					
١٦ - الرئاسة تولي اهتماماً بالغاً بمشاركات الفنانات التشكيليات السعوديات.					
١٧ -الرئاسة تعطي الفرص لأكبر عدد ممكن من الفنانين التشكيليين المشاركين ضمن أعضاء وفد المملكة في المعارض الدولية للمشاركة في تلك المعارض شخصياً.					
١٨ -الإعلام لا يساهم بما يكفي في تغطية المناسبات التشكيلية المحلية والدولية.					
١٩ -أنا كفنان تشكيلي سعودي أهتم بالمشاركة في المعارض الدولية.					
٢٠ -المعارض الدولية التي تشارك بها الرئاسة سبب في شهرة الفنان السعودي دولياً.					
٢١ -أقترح وضع مسابقة سنوية خاصة بالمشاركة في المعارض الدولية.					
٢٢ -أقترح وضع معارض ومسابقات خاصة بالفنانات التشكيليات السعوديات.					
٢٣ -أقترح وضع معارض للفئات حسب العمر على سبيل المثال: (أكبر من ٢٥ سنة)					

٢٤ -اقترح على الرئاسة وضع محاضرات و ورش عمل دورية يقوم بها متخصصون لتوضيح دور الفنان التشكيلي والمطلوب منه.					
٢٥ -عدم وجود جوائز مالية للمشاركين في المعارض الدولية يقلل من فرص المشاركة.					
٢٦ -أوافق على وضع عملين فنيين على الأقل لدى الرئاسة العامة احتياطاً للمشاركة في المعارض والمناسبات الدولية المستعجلة.					
٢٧ -الأعمال التي لا تقتنى من الرئاسة تعاد كما كانت دون خدش أو تلف.					
٢٨ -الأعمال الفنية المشاركة لا تعاد أبداً سواء فازت بجوائز أم لا.					

المحور الثاني - أسباب تتعلق بالتحكيم	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبدا
١ -أثق في لجان تحكيم المعارض الفنية المقامة دون استثناء .					
٢ -اختيار المحكمين ليس عشوائيا وإنما بموجب مقاييس فنية وخبرة عالية.					
٣ -أعضاء لجان التحكيم ملمون بالنقد الفني وعلم الجمال وتاريخ الفن والأساليب العلمية لتحكيم الأعمال الفنية.					
٤ -أعضاء لجان التحكيم عادة ما يكونون متخصصين و أكفاء.					
٥ -عادة ما يحرص منظمو المعارض على التغيير في لجان التحكيم.					
٦ -أفراد لجان التحكيم ملمون بثقافة وعادات المجتمع					

السعودي.					
٧ -ليس هناك اهتمام بأعمال فنانين معينين دون غيرهم.					
٨ -ليس هناك محاباة أو تحيز في التحكيم.					
٩ -ليس هناك أعمال ضعيفة المستوى فنيا وبذلك مؤهلة للعرض.					
١٠ -التحكيم عادة ما يكون عادلاً وصائباً.					

<u>المحور الثالث</u> - أسباب تتعلق بالجوائز	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١ -الحوافز المقدمة في هذا المجال جيدة وكافية و تشجع على المشاركة.					
٢ -يوجد حوافز تشجيعية أخرى للفنانين للمشاركة في المعارض المقامة .					
٣ -لا تقتصر الجوائز على الأعداد القليلة من اللوحات المشاركة .					
٤ -لا تقتصر الجوائز على فنانين تشكيليين معروفين .					
٥ -الأعمال الفنية تقدر ماديا بما يكفي.					
٦ - تقتصر الجوائز المقدمة على المراكز الأولى فقط.					
٧ -الجوائز متنوعة و تقسم على حسب نوعية الأعمال المقدمة.					
٨ -الجوائز المقدمة مناسبة.					
٩ -بيع أعمالي الفنية خارج المعارض يدر أرباحا أكثر.					
١٠ -الفن التشكيلي بشكل عام يؤمن العيش الكريم.					

المحور الرابع - أسباب تتعلق بنوعية المشاركين	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١ -الدعوات الموجهة للفنان للاشتراك في المعارض المقامة كافية.					
٢ -الدعوات الموجهة للاشتراك في المعارض المقامة تنشر في الصحف المحلية.					
٣ -لا تقتصر الدعوات على مجموعة معينة من الفنانين بل تشمل الجميع.					
٤ -الدعوات تأتي بوقت كاف مما يساعد في فرص المشاركة.					
٥ -الفنانون المشاركون قلة مما يوفر فرصاً للمشاركة.					
٦ -الشروط المطروحة للمشاركة في المعارض بشكل عام غير مناسبة.					
٧ -ليس هناك تحيز لاختيار فنانين معينين للمشاركة دون غيرهم.					
٨ -أقترح تخصيص معارض ومسابقات للفنانين المحترفين البارزين.					
٩ -أقترح تخصيص معارض ومسابقات لنوع واحد من الفن (خزف أو زيت).					
١٠ -أقترح إقامة معارض تشكيلية ومسابقات خاصة بالفنانات التشكيليات.					

المحور الخامس – أسباب خاصة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١ -الخامات ومواد إخراج اللوحة مكلفة جداً.					
٢ -العمل الوظيفي لا يتيح وقتا لممارسة العمل الفني.					
٣ -انشغالي بالدراسة داخل المملكة يحد من مشاركتي في المعارض الفنية.					
٤ -انشغالي بالدراسة خارج المملكة سبب انقطاعي عن المشاركة فترة طويلة.					
٥ -انشغالي بالأوضاع الاجتماعية الخاصة سبب عدم مشاركتي .					
٦ - إرسال الأعمال الفنية للرئاسة عملية سهلة وغير مكلفة.					
٧ -ليس لدي قناعة كافية بنوعية الفنانين المشاركين عادةً في مثل هذه المعارض.					
٨ -لا أهتم بالمشاركة في المعارض الفنية المقامة بشكل عام.					
٩ - أعتبر نفسي قد ابتعدت كليا عن ميدان الفن التشكيلي والمعارض الفنية.					
١٠ - أعتبر نفسي منقطعاً تماما عن الفن التشكيلي (معتزل فنيا).					

من واقع تجربتك في المشاركات في معارض الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ما هي الاقتراحات التي تراها مناسبة لتحسين مستوى مشاركة معظم الفنانين التشكيليين السعوديين من الجنسين في معارضها المحلية والدولية:

....

....

....

....

....

المراجــع

[١] لانجر، سوزان. *فلسفة الفن*. العراق: دار الشؤون الثقافية العامة "آفاق عربية"، ١٩٨٦م.

[٢] فيشر، أرنست. *ضرورة الفن*. الجيزة: هلا للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

[٣] قطب، محمد. *منهج الفن الإسلامي*. ط ٦، بيروت: دار الشروق، ١٩٨٣م.

[٤] ريد، هربرت." تعريف الفن". الجيزة: هلا للنشر والتوزيع. ٢٠٠٢م.

[٥] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *المعرض الأول لمسابقة متحف الفن التشكيلي السعودي المعاصر*. وكالة شؤون الشباب، ٢٠٠٢م.

[٦] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *دليل المعرض العلمي العام الرابع*. وكالة شؤون الشباب، ٢٠٠٠م.

[٧] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *دليل معرض الفن التشكيلي اللبناني المعاصر*. وكالة شؤون الشباب، ٢٠٠٠م.

[٨] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *دليل المعرض العام السادس عشر للمقتنيات في الفنون التشكيلية*. وكالة شؤون الشباب، ٢٠٠٢م.

[٩] الرئاسة العامة لرعاية الشباب. *دليل المعرض الأول للفنانات التشكيليات*. وكالة شؤون الشباب، ٢٠٠٢م.

[١٠] الحربي، سهيل سالم. *"التصوير التشكيلي في المملكة العربية السعودية"*. رسالة ماجستير منشورة. الرياض: مؤسسة الفن النقي، ٢٠٠٣م.

[١١] الدبوس، جواهر. *القاموس التربوي*. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٣م.

[١٢] أمهز، محمود. *التيارات الفنية المعاصرة*. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر. ١٩٩٦م.

[١٣] *قاموس أطلس الموسوعي*. دار أطلس للنشر. القاهرة، ٢٠٠٢م.

[١٤] Junior Encyclopedia., Britannica, *Briannica Inc., Y.A.: Encyclopedia*, 1989.

[١٥] فضل، محمد عبد المجيد. *العرض الإبداعي والبيئة التعليمية*. جامعة الملك سعود: عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م.

[١٦] فضل، محمد عبد المجيد." ظاهرة التمدرس بالفن السعودي المعاصر. التربية الفنية والتراث الإقليمي". ج٢. *مؤتمر الأنسيا*. كلية التربية. جامعة حلوان، ١٩٨٩م.

[١٧] السليمان، عبد الرحمن بن إبراهيم. *مسيرة الفن التشكيلي السعودي*. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب. الإدارة العامة للنشاطات الثقافية، ٢٠٠٠م.

[١٨] السنان، مها بنت عبد الله. *"أثر التراث الثقافي على الرؤية في التصوير التشكيلي السعودي المعاصر"*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: ٢٠٠١م.

[١٩] عاقل، فاخر. *أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية*. ط ٢، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٥م.

[٢٠] Fraenkel, J. & Wallen, N. *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill, Inc. 2002.

[٢١] العساف، حمد بن صالح. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٢، الرياض. مكتبة العبيكان، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.

[٢٢] بدوي، عبد الرحمن. *مناهج البحث العلمي*. الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٧م.

[٢٣] دويدار، عبد الفتاح محمد. أسس علم النفس التجريبي. بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٩٥م.

[٢٤] الرويس، بدر بن عبد الرحمن: *تقويم طرائق تدريس مادة التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر معلميها في ضوء بعض المتغيرات*. جامعة الملك سعود: مركز بحوث كلية التربية، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م

Attitudes of Saudi Arabian Artists Toward Participation in National and International Fine Arts Exhibitions of The General Presidency of Youth Welfare With Some Variables

Bader A. Alruwais

Assistant Professor، Dept. of Art Education، College of Education،

King Saud University، Riyadh، Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to recognize the attitudes of Saudi Arabian artists toward participation in national and international fine arts exhibitions of the General Presidency of Youth Welfare with some variables. It also aims at finding out the relationship between the Saudi artists' attitudes and the study's variables. Furthermore، to provide recommendations that may contribute to developing Saudi Arabia participation in international exhibitions, The population of the study consisted of 250 Saudi artists (when applying the study). The sample consisted of 150 artists chosen randomly. To gather data , the researcher constructed a questionnaire of 68 items divided into 5 parts measuring the artists' attitudes. The validity and reliability of the instrument was established by test retest method. For analysis of data , (SPSS) program was employed to determine the following:

A) – Percentage, frequency distribution and mean for sample answers.

B)- Factor analysis and t-test, ANOVA, were employed to determine the significance of differences between the means of scores.

C) - Cronbach's alpha(α) were used to find out the reliability of the questioner.

The study revealed the following results:

1- 70،5% of the study's sample believe that the requirements of the General Presidency of Youth Welfare for participation are not clear.

2- The study's sample disagrees with statement that the evaluation committees are just and accurate.

3- There are no significant differences between the means of scores of sample's attitudes due to variables of sex, age, years of experience، the number of the General Presidency of Youth Welfare for international exhibitions، and the number of joint exhibitions.

4- There are significant differences between the means of scores of sample's attitudes due to the educational level variable. The Fourth and fifth part were in favor of the participants of higher education levels in art and art education.

Considering the study's results، the researcher presented a number of recommendations and suggested some future related studies.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٠١-٩٣٦ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

دور الفن والتربية الفنية في تشكيل ثقافة الطفل العربي

محمد بن حسين الضويحي

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١١/٩/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ١٠/ ١/١٤٢٦هـ)

ملخص الدراسة. يهتم هذا البحث بتقصي دور الفن والتربية الفنية في تكوين ثقافة الطفل العربي. والطفل كما هو معروف يعني مستقبل أي أمة من الأمم، وبناء شخصيته وثقافته بناء متيناً يعني بناء المستقبل. وعلى الرغم من أن الفن بأنشطته المختلفة، والتربية الفنية لهما دور رئيس في تكوين الطفل وتنمية جوانبه الفنية والجمالية والإدراكية والمعرفية والحركية، إلا أن هذه الأدوار ظلت مغمورة مما أدى إلى تهميش الفن وبالتالي نقص ثقافة الطفل وتعليمه واستعداداته للمستقبل.

ولتحقيق ذلك بدأ الباحث بتعريف مصطلحي " الثقافة " والطفولة وحدد أسئلة البحث، والتي شملت الثقافة التي نريدها للطفل العربي، وكيفية تحقيقها، والوسائل التي ينبغي أن نتوسلها لنثقف أطفالنا عن طريق الفن، مع توضيح دور التربية الفنية، والفن، والجوانب التي تسهم في تنميتها في الطفل.

وبعد ذكر الدراسات السابقة، وتحديد المشكلات التي تواجه ثقافة الطفل العربي، ناقش الباحث كل هذه الجوانب، وخلص إلى بعض التوصيات التي يرى أنها تحقق ثقافة جادة للطفل

العربي، وتجعله ينمو نمواً صحيحاً، مدركاً لكيفية التعامل مع الثقافات الواردة، ومتعاملاً مع كل جوانب ثقافته الأصلية، وكل ذلك من خلال أنشطتها الفنية المختلفة من سمعية وبصرية وحركية.

مقدمـــــــة

إن الأطفال والشباب هم الذين يشكلون مستقبل أي أمة من الأمم . فأطفال الأمس هم شباب اليوم، وشباب اليوم هم رجال المستقبل الذين سيقع عبء تسيير شؤون الأمة وبنائها على عواتقهم. ومن هذا المنطلق يصبح الاهتمام بإعدادهم إعداداً متكاملاً متوازناً أمراً في غاية الأهمية.

ويرى الباحث أن هذا الإعداد المتكامل يتحقق بثلاث نقاط :

❖ تتمثل النقطة الأولى في تقديم برامج تربوية فنية منتقاة، ومتجددة ومتطورة بحيث تسهم في تنمية كل جوانب الطفل وتسعى لتقويمها وإعدادها الإعداد الملائم المدروس .

والنقطة الثانية تتمثل في إثراء خبرات الطفل المعرفية والمهارية والحركية، وذلك بإعداد أنشطة لا صفية تقَدَّم له في أوقات مختلفة تشمل ساعات ما بعد الدراسة اليومية، وعطلات آخر الأسبوع، وعطلات المناسبات الدينية والوطنية، وعطلات نهايات الفصول والأعوام الدراسية، وغيرها.

أما النقطة الثالثة والأخيرة فتتمثل في طريقة التقديم إلى الطفل. ومعروف أن أساليب التلقين، والإلقاء المباشر وأساليب النقل والتقليد قد عفا عليها الدهر ولم تعد مؤثرة في مجال التربية لدى الأطفال والشباب، بل حتى لدى الكبار.

وعلى هذا فإن الباحث يلخص ما سبق في نقطتين :

أولاً: ضرورة تخير ما ننتقي للطفل من أنشطة

ضرورة الاهتمام بطرق تقديم ما ننتقي لهم من أنشطة بحيث تعجبهم طريقة التقديم، وتتجاوب مع عواطفهم ووجدانهم وميولهم المرحلية وخواصها، ولا تقتصر على مخاطبة عقولهم فحسب .

ولا بد من التأكيد على موضوع تقديم كل ما يقدم للأطفال والشباب من مواد نظرية وعملية وينبغي أن يقدم بطرق مشوقة تجذبهم أكثر من جذب مواد وسائل الإعلام القادمة من الثقافات الأخرى، ولا بد من مراجعتها بطريقة دورية على ضوء المستجدات والاكتشافات الحديثة في شتى المجالات، وتَخَيُّر وتقديم كل ما فيها من مفيد وملائم لهم بحيث يشب الطفل وهو مدرك تماماً للثقافة الملائمة له، ومدرك لخطورة غيرها . وينشأ إلى جانب ذلك وهو معد إعداداً كاملاً لمجابهة ومقاومة كل الأخطار التي تحيط به.

ثانياً: ضرورة الاهتمام بثقافة الطفل في عالم اليوم

إن الاهتمام بالأطفال وبتربيتهم، وبالشباب وتوجيههم، أمر لا تخفى أهميته على أحد . فالاهتمام بهم واجب ديني واجتماعي . فالمجتمع لا يصلح إلا بصلاح أفراده جميعاً، ولا يصلح أفراد المجتمع إلا إذا غرست فيهم قيم أصيلة منذ نعومة أظافرهم. ولهذا فإن ثقافة الطفل في المملكة العربية السعودية وفي غيرها من الدول العربية ينبغي أن يتشبع بها الطفل، وكما تقدم له الأطعمة السهلة الهضم لغذائه البدني، تقدم له الثقافة لتغذي جوانبه الفكرية والفنية والمعرفية في أبسط صورها وأيسرها ليهضمها ويستسيغها وليصبح هو جزءاً منها، وتصبح هي جزءاً منه.

ولعدم نظرتنا إلى ثقافة الطفل بهذه الطريقة، فقد نشأ أطفالنا بطريقة غريبة ووصل الأمر اليوم حد الخطورة، وتعدى كل الخطوط الحمراء . وها نحن اليوم نرى شبابنا ـ

أطفال الأمس، ينخرطون في أنشطة غريبة على جميع الأديان السماوية، وعلى كل ما تعارفنا عليه من قيم ومبادئ وأخلاق . والذي يحز في أنفس كل الناس، وخاصة التربويين، أنهم نشأوا بيننا، ودرسوا كل القيم الاجتماعية والدينية التي تقدمها مؤسساتنا التربوية، ويحفظون آيات وسورًا من قول رب العالمين، ومن أحاديث رسوله الكريم، ورغم ذلك يفعلون ما يفعلون، ويقومون بالتخريب والنسف والتفجير والتكفير، ويصل الأمر بهم إلى أنهم يقومون بكل تلك الأعمال باسم الدين، ويعدون موتهم شهادة في سبيل الله .

وفي الطرف الآخر هناك من سلك طريقاً مغايراً ومضاداً تماماً لما سبق، فهو يرى أن مجتمعه لا يلائمه، وهو رتيب وممل، فيغلق نفسه عنه، وينتمي إلى المجتمع الغربي الأجنبي مقلداً إياه في كل شيء، ومتخذاً منه قدوة . فهذه المجموعة من الأطفال والشباب قد تجاهلت القيم الدينية والأعراف الاجتماعية وأصبحت تتزيا بزي الغربيين وتسلك مسالكهم، وتتصرف بتصرفاتهم . وتعدى الأمر المباحات وشمل المحرمات . ولا يحتاج هذا الأمر إلى استشهاد أو إيراد أمثلة . وقبل الانتقال لموضوع جديد يرى الباحث ضرورة توضيح بعض المصطلحات.

تعريف المصطلحات

الطفولة

على الرغم من أن كلمة "الطفولة" كثيرة الاستخدام إلا أن معناها لا يزال غير محدد لدى الكثيرين . والخلاف يتركز حول الفترة العمرية التي تشملها هذه الكلمة من حياة الإنسان، فقد ظلت متأرجحة تزيد عند بعض الناس وتنقص عند آخرين.

وتذهب المعاجم العربية إلى أن " الطفل" هو (المولود مادام ناعماً رَخصاً) [١ ، ص٥٦٠] وتدل الكلمة أيضا على كل جزء صغير من شيء .. " فالطفل من العشب ونحوه : القصي، والطفل من النار: الجمرة والشرارة . يقال : تطايرت أطفال النار، ويقال: فلان يسعى في أطفال الحوائج : صغارها . وأتيته والليل طفل : في أوله....

"والطفل: الولد حتى البلوغ " [١ ، ص٥٦٠].

وتعرف المعاجم الإنجليزية الطفل بأنه (١) "الشخص (person)منذ الميلاد وحتى يكتمل نموه Full growth (٢) الابن أو البنت (٣) المولود الصغير baby أو الرضيع (٤) الجنين وهو في الرحم (Fetus) (٥) الشخص الذي يتصرف بشكل طفولي (٦) السليل descendant (٧) أي شخص أو شيء يعد ناتجا لظروف معينة أو تأثيرات خاصة : أطفال الفقر، Abstract art is the child of the 20th century الفن التجريدي هو طفل القرن العشرين، أو وليد القرن العشرين، ، [٢ ، ص ٢٣٥].

الثقافة

تعددت تعاريف مصطلح الثقافة وتنوعت، وسوف يحاول الباحث اختيار تعريف إجرائي . ولتحقيق ذلك لا بد من مراجعة القواميس والمعاجم والاستنارة بشروحها لكلمة " الثقافة " ومشتقاتها . وسوف يذكر الباحث هنا المعاني العربية والإنجليزية التي أوردتها بعض المعاجم.

أورد وليم طومسون ورتابت ـ William Thomson Wartabet في قاموسه *Arabic English Dictionary* المسمى بالعربية *"قاموس عربي إنجليزي"* وهو من أهم القواميس الثنائية اللغة، ما يلي تحت مادة "ثقف" وهو الأصل الثلاثي لمادة "الثقافة" :-

ثقِفَ ـ يَثقَفُ ـ وثقفَ يثقف ثقفاً وثقفاً وثقافة :

To have a sharp penetrating intellect , become skilled in a thing , perceive quickly.

ثَقِفَ ثقفاً	To meet, reach, conquer.
ثقَّف	To straighten, correct, educate, refine.
ثاقفَ	To vie and surpass in penetration, sagacity.
تثاقف	To dispute, contend, quarrel.
ثَقْفٌ وثِقفٌ وثَقِيف	Sharp, active skillful, penetrating.
ثقافة	Sagacity, intelligence,
مُثقف	Well made, refined, educated.

[٣، مادة ثقف، ص ٥٥]

أما مؤلفو *المعجم الوسيط* فقد أوردوا تحت مادة "ثقف" ما يلي:

"ثَقِفَ ثقفاً: صار حاذقاً فطناً، فهو ثَقِف. وثَقِف الخَلُّ: اشتدت حموضته فصار حريفاً لذَّاعاً فهو ثقيف. وثَقِفَ العلم والصناعةَ: حذقهما. وثَقِفَ الرجل في الحرب: أدركه. وثقف الشيءَ: ظَفِر به...

.. ثاقفة مثاقفة وثقافاً: خاصمه. وثاقَفه: جالده بالسلاح. وثاقفه: لاعبه إظهاراً للمهارة والحذق.

ثقَّف الشيء: أقام المعوج منه وسواه.

وثقَّف الإنسان: أدبه وهذبه وعلمه...

ويقال: تثقف على فلان، وفي مدرسة كذا.

الثقافة: العلوم والمعارف والفنون التي يُطلب الحِذق فيها. [١، مادة ثقف، ص٩٨].

وعلى هذا فإن الثقافة تعني "العلوم والمعارف والفنون" والتثقيف يعني التأديب والتهذيب والتعليم. ويتضح من هذا أن عملية التثقيف تشمل التعليم بالمؤسسات التربوية من مدارس، وغيرها، إضافة إلى المصادر الأخرى.

الفن والتربية الفنية

(أ) الفن

اختلف الناس في تعريف الفن، وكثرت التعاريف الفلسفية له وتعددت منذ عصر أفلاطون وفلاسفة الإغريق مروراً بالفلاسفة المحدثين، وحتى اليوم. وهذه الخلافات العظيمة تنتج من اختلاف الثقافات والحضارات ومن نظرتها للفن .

وللتعريف الإجرائي اختار الباحث أن يعرف الفن بما اشتهر من قسميه : الفنون الجميلة والفنون التطبيقية . ويعرِف الفن بأنه هو النشاط الإنساني الذي يشمل ما عرف بالفنون الجميلة (من تصوير ورسم ونحوه) والفنون التطبيقية (من خزف ونسيج وما إليها). فالفنون الجميلة ما ابتدع لقيمها الجمالية فقط، والفنون التطبيقية ما ابتكرت لقيمها الجمالية وقيمها النفعية معاً . ورغم قدم هذا التعريف فهو قد يناسب هذا البحث . وذلك .. " لأن الأعمال الفنية تنتج من مجموعة من التقاليد المتوارثة، ولا بد من فهمها في سياقها التاريخي الذي ظهرت فيه ." [٤، ص ١٢٦].

(ب) التربية الفنية

أما التربية الفنية فيقصد بها تربية كل جوانب شخصية الدارس من فكرية وجمالية واجتماعية وغيرها باستخدام الأنشطة الفنية السابقة الذكر.

أهداف الدراسة

على الرغم من أن دراسة الطفل وحاجاته التربوية، وأساليب تعليمه قد تناولها العلماء والباحثون منذ أمد طويل إلا أن موضوع "ثقافة الطفل" عامة ودور الفن والتربية الفنية لم ينل حظاً وافراً من الدراسات في عالمنا العربي.

وهدف هذا البحث هو تتبع بعض ما قدم من دراسات في هذا المجال، واستلهامها في اقتراح وسائل أفضل، وطرائق محددة لتشكيل ثقافة الطفل العربي.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الأطفال أنفسهم. فالأطفال هم مستقبل الأمة وأملها في التقدم والبناء والرقي. وإضافة إلى ذلك فإن تثقيفهم منذ نعومة أظفارهم يكون أبقى وآصل في نفوسهم، فما يُغرس في الطفولة يبقى أبد الحياة. فعندما نبحث عن المبرر النفسي للعناية بمرحلة الطفولة نجده يتمثل في أن هذه المرحلة الأساس الذي يعتمد عليه كل ما يتلوها من مراحل النمو في المستقبل. ففيها يتم إرساء الأساس الذي يقوم عليه بنيان شخصية الطفل وما يتضمنه هذا البنيان من قيم واتجاهات، تحدد نوعية وطريقة سلوكه في مستقبل حياته، وبالتالي مدى صلاحيته كمواطن في مجتمع معين حيث لا يكتفي بالشعور بالاعتزاز بالانتماء لوطنه، وإنما يتميز بالفهم الواعي لما يجري في عصره من أحداث وما يسوده من اتجاهات، فهما يمكنه من الإسهام الفعال ... في تقدم مجتمعه. [٥، ص٦].

وفي عالم اليوم تعددت مصادر الثقافة للناس عامة، وللأطفال خاصة. وعلى الأخص الطفل في المملكة العربية السعودية والعالم العربي ككل، لتوفر وسائل الإعلام ووسائطه، والانفتاح على الثقافات المختلفة لا عن طريق الإعلام وحسب، بل عن طريق المعايشة وتعامل الوافدين، حتى من غير المسلمين، مع أطفالنا في مجالات حساسة وخطيرة، كالتربية في سنوات التكوين الأولى . ولهذا أصبح الطفل اليوم أمام مجموعات متباينة من الثقافات التي تلاحقه من خلال الإعلام المرئي، والمسموع، والمقروء. فإذا ما ترك موضوع "ثقافة الطفل" اليوم دون تتبع ودراسات، فإن مستقبل الأمة سيكون في خطر كبير. فالدراسات والأبحاث في هذا المجال لم يعد إجراؤها فرض كفاية، بل أصبح فرض عين ومسؤولية وطنية ودينية واجتماعية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يختلف مفهوم الثقافة من بيئة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، وذلك لاختلاف العادات والتقاليد والقيم الدينية والاجتماعية، ومن هنا تبرز أهمية تحديد الثقافة، وتحديد ما ينبغي أن نحرص على استمراره مما ورثناه من ثقافة الآباء والأجداد لنوصله إلى أبنائنا ليوصلوه بدورهم إلى الأجيال القادمة.

ويعد تحديد ما ينبغي أن نقدمه لأطفالنا من ثقافة، لابد من اختيار الطريقة التي نقدم بها ثقافتنا لهم، فطرائق مخاطبة الأطفال تختلف عن طرائق مخاطبة الكبار، وذلك لاختلاف طبائعهم وقدراتهم الذهنية والعاطفية، بل والبدنية، التي تمكنهم من احتمال كميات معينة من المعارف أو الممارسات المقدمة لهم .

وقد ساعد توافر الوسائل التقنية المعاصرة مهمة مخاطبة الأطفال، ويَسَّرت وسائل التصوير والعرض والتسجيل موضوع توفير عنصر التشويق في المواد التي تقدم للأطفال خاصة، ولغيرهم من عامة الناس الراشدين.

أما مادة التربية الفنية فهي تتميز عن أغلب مواد الدراسة بأنها تقدم للطفل (عندما يتم تدريسها بطريقة جيدة) فرصاً كبيرة للإسهام والتعبير، بدلاً من التلقي السلبي. ولهذا فقد اختارها الباحث لتكون محور هذا البحث، الذي يناقش دور الفن والتربية الفنية في تشكيل ثقافة الطفل العربي.

وعلى هذا يمكن حصر مشكلات الدراسة الحالية في مجموعة الأسئلة التالية:

١ - ما الثقافة التي نريدها لأطفالنا؟

٢ - كيف يمكن أن نثقف أطفالنا الثقافة التي نبتغيها لهم؟

٣ - ما الوسائل التي ينبغي أن نتوسلها لتحقيق أهدافنا في هذا المجال؟

٤ - ما دور الفن والتربية الفنية في تحقيق ثقافة طفل اليوم؟

٥ - هل هناك مجتمعات قد نجحت في مجال تثقيف أطفالها عن طريق الفن؟

٦ - ما الذي يمكن أن ننتقيه مما لديهم، ويكون ملائماً لثقافتنا العامة، ولأطفالنا، ومتمشياً مع مبادئنا وقيمنا وأعرافنا؟

منهج الدراسة

لقد اختار الباحث أن يكون منهج بحثه في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الاستقرائي لشعوره بأن المناهج الأخرى كالمنهج الإمبريقي empirical research قد تكون مُقيدة له، وتحصره في نطاق ضيق محدد، والثقافة بطبيعتها موضوع واسع.

ولا يعني ذلك أن الباحث يقلل من جدوى الأبحاث الإمبريقية في المجالات الثقافية، ولكنه يقول إنها في مثل هذا الموضوع بالذات قد تكون قليلة الجدوى.

تحديدات الدراسة

١ - تبحث هذه الدراسة في الدور الذي يمكن أن يؤديه الفن في ثقافة الطفل، وبما أن كلمة الفن كلمة واسعة وتشمل عدداً كبيراً من الأنشطة الإبداعية البشرية، من فنون بصرية وسمعية وحسية ملمسية، فسوف يقتصر الباحث هنا على الفنون التي تتلاءم مع معتقداتنا وبيئتنا وتراثنا، وهي عديدة. وسوف يستبعد منها بعض الفنون المنتشرة في بيئات أخرى كالرقص التعبيري والباليه، على سبيل المثال، والتي لا علاقة لها بالبيئة العربية ولا بتاريخها.

٢ - على الرغم من أن المناهج المدرسية تعتبر مصدراً رئيساً لثقافة الطفل إلا أن الباحث لن يتعرض لها بالتفصيل، وسيأتي الحديث عنها عرضياً، وذلك لأنها تستدعي دراسة تقويمية مفصلة ولا يمكن أن تكون جزءاً من هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

بما أن موضوع البحث هو "دور التربية الفنية في ثقافة الطفل" فسوف يستعرض الباحث هنا بعض الدراسات التي توضح دور الفن أو التربية الفنية في تثقيف الطفل ودور الفن في الثقافة العامة والتربية عموماً. وقد راعى الباحث أن تكون الأبحاث متنوعة ومن بيئات مختلفة ، فمنها ما هو باللغة العربية ومنها ما هو باللغة الإنجليزية.

١- الفن والثقافة والتربية لكاريل روز ، وجو كينشيلو

Art, Culture and Education, Karel Rose and Joe L. Kincheloe.

لقد طُبع هذا البحث ونُشر في كتاب في العام الماضي (٢٠٠٣م) وتناول عدداً من المواضيع تشملها العناوين التالية :

- التدريس البارع الفني في سياق مثير Artful teaching in a "Sensational" Context.
- الفن وتربية المعلمين البارعين Art and the education of artful teachers
- من الذي يحدد معنى الفن Says Who? Who decides what art is?
- "الإثارة " في كلية بروكلين واستجابات الأمة " Sensation" at Broddklyn college
- الفن والمجتمع : الفن والعلوم والتدريس Art and Society :Art, Science and teaching.
- ليس حواراً سقراطياً : ولا إجابات قاطعة Not a Socratic Dialogue: No final Solutions

تقول "جو كينشيلو" في بداية الكتاب :

"إن من أهم الأهداف التي أرمي إليها في هذا الكتاب هو توثيق دور الفن عامة ، ودوره في الإيحاء خاصة... فالفن الذي يتم التعبير عنه بطرائق ووسائل متعددة ومختلفة ، تشمل المتاحف ، وصالات العرض ، والمعارض الفنية وبالصور الفنية السينمائية ، والتلفاز ، والموسيقى الشعبية ، يلعب دوراً في غاية الأهمية ، في تكوين الثقافة ، وسياستها ، وتربيتها. وبأخذ كل هذا في الاعتبار أود أن أرى هذه التداخلات المعقدة التي

تربط الفن والثقافة والسياسة، والفكر والتربية ومدى علاقتها بالقوة الاجتماعية (The Social Power) للفن. وعلى الرغم من أننا في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين فإن التربويين، والسياسيين والجمهور الأمريكي بأكمله (The American Public at large) ليس لديهم الوعي الكامل بهذه العلاقات" [٦، ص٣]. [١]

وتضيف الكاتبتان تحت عنوان الوعي الجماهيري بالدور الاجتماعي للفن وأهداف التربية الفنية التقدمية (The goals of progressive art education).

إن عدداً كبيراً من عينتهما البحثية (الطلاب والجمهور) يؤمنون بالثقافة وبضرورة المحافظة عليها، فهم محافظون ؛ Culturally Conservative ويرون أن الفنان مسؤول عن المحافظة على الثقافة السائدة وأنه هو الذي يبينها. فلا ينبغي أن يخرج على ما تألف الناس عليه أو اعتادوه من فنون تصور ثقافتهم. ووصفوا بعض الفنانين المعاصرين (في تجاربهم التي تنتمي إلى المدرسة التي أصبحت تُعرف باسم ما بعد المفاهيمية (Post conceptualism وصفوهم بأنهم "لا يتعدون أن يكونوا مرضى Sick وفاسدين, ومنحرفين وشريرين Perverted" [٤, ص٧].

وتناقش الكاتبة بعد ذلك اتخاذ الأحكام الفنية والجمالية الصائبة في ظل هذه الثقافات المختلفة، والتي هي في حالة تعارك دائم، فالحروب الثقافية Culture Wars تقتضي بأن يحدد الناس مواقفهم من الفنون والمعارف (أو الثقافات) الأخرى.

ولا بد من إيجاد معايير ملائمة نتخيرها لتصبح هادية لنا نحو الاختيار الموفق.

ومن النصوص التي وردت في الكتاب، النص التالي الذي نُقل عن إحدى المفحوصات عندما طُلِب منها التعليق على عمل فني "ينتمي إلى المدرسة المفاهيمية":

---

1 هذا النص من ترجمة الباحث.

"بوصفنا مسيحيين حقيقيين، فلا بد من أن نكون في غاية الحذر من ممثلي الشيطان representatives of Satan الذين يحاولون أن يربكونا أو يشوشوا علينا فهمنا لدور الفن. فالعمل الفني الذي قدمه الفنان أوفيلي Ofili عن العذراء (مريم) مصدره الشيطان، ويحاول أن يجرنا بعيداً عن الطريق الذي أعده الله لنا.

The path that God has prepared for us.

فالفن العظيم هو الذي يقربنا من الله الذي يحاول هذا الفنان أن ينسينا إياه" [٦، ص١٢].

وناقش الكتاب بعد ذلك الأثر العنصري race بوصفه بعداً مركزياً في الخلافات بين الثقافات، وتعرض للتفرقة بين فنون كلٍ من البيض والسود، وتوصل إلى أن الحل يكمن في التفهم للثقافات الأخرى، وأنه يتحقق عن طريق :

١ - رفع مستوى الحوار Upgrading the conversation

٢ - ربط الطلاب بالعالم الخارجي، وبمتغيراته، عن طريق التعليم الجيد، البارع.

٣ - إعداد المعلمين إعداداً جيداً بحيث يكونون متميزين في تدريسهم، وأن يكونوا باحثين حقيقيين حتى يكون لديهم وعي مضاعف double consciousness يمكنهم من الوعي بدور المعرفة المنظمة التي تقود إلى تكوين شخصيات تلاميذهم.

وتستمر الكاتبة الثانية المشاركة في البحث " كاريل روز Karel Rose " من حيث توقفت زميلتها لتوضيح كيفية إعداد معلمين بارعين بواسطة الفنون، وأوردت ذلك تحت عنوان " الفن وتربية (إعداد) المعلمين البارعين". وبدأت بأن حوادث الحادي عشر من سبتمبر قد جعلت الناس يشعرون بالعجز، والخوف، والتخوف من مستقبل أبنائهم وثقافتهم . وتقول إن ذلك الشعور أدى إلى أن يرى البعض أن الوقت، والموقف لا يسمحان بالتحدث عن التعبير الشخصي عن الذات، والذي تدعو له الفنون، وأنهم مخطئون فيما ذهبوا إليه ؛ لأن الحزن

والفزع والخوف تنتج فناً وتحفز الفنانين .." وقولنا : إن الوقت ليس مناسباً للفن يدل على أننا نظر إلى الفن بوصفه نشاطاً طائشاً Voyeuristic, frivolous activity بدلا من أن نعده طريقاً يقودنا للفهم . فالمفردات (كما في فن الشعر) والموسيقى والصور مؤشرات رئيسة إلى ما نفكر فيه، وهذا يستوجب استخدامنا لها بحذر شديد، وليس بإهمال وعدم مسؤولية . وينبغي أن ننظر إلى الهجمة الإرهابية على المركز التجاري بنيويورك بوصفها دعوة إلى الترابط مع الحضارات الأخرى، ومع الطرق المختلفة للتفكير "[٦١، ص ص٣٩-٤٠].

وتدعو الباحثة المعلمين إلى ضرورة إيجاد استراتيجيات تربوية تمكنهم من ابتكار علاقات بين ما هو جمالي، وما هو فكري، وذلك مجهود جماعي إلى تحويل الأشياء العادية إلى أشياء جمالية وإلى تحويل ما هو جمالي، وإلى شيء فكري To aestheticize the familiar and to intellectualize the aesthetic وتستشهد بقول جوزيف أورجو Joseph Urgo (2000) الذي يشير إلى أهمية الميدان الداخلي وضرورة مقاومة النفس في الانقياد للثقافات الحديثة بالتركيز على ما هو مستوعب ثقافياً Ingested intellectually ويتساءل عن كيفية سؤالنا للطلاب في هذا العصر التقني رفض إغراءات التأثر السريع بها. ويجيب بأن ذلك يكون ممكناً بالقوة الذاتية للشخص والتي يحققها الانشغال بالفنون (وممارستها). وتعدد الكاتبة المهارات والمهمات التي يمكن تطويرها عن طريق الخبرات الجمالية (الفنية) وهي :

(١) ربط الاستجابات المرئية والمنطوقة(٢). تكوين الأفكار باستخدام النظم الرمزية والتي لا تعتمد على الاستجابات الشفهية أو المكتوبة (٣). الاهتمام بالتفاصيل، والترتيب، والمحتوى، والاستدلال (٤). تنظيم الاستجابات بطريقة سردية (٥). تطوير المهارات النقدية من خلال الوعي بوجهة النظر الأخرى أو بالزاوية الأخرى (٦). التفسير والتقييم (٧). فهم الطرق المتعددة والمتصلة بالخبرات.

وتنتقل بعد ذلك لتوضيح كيفية انزلاق الفنون الحديثة وانحدارها في أوربا.
The slippery slopes of modern art

وتحديات ما بعد الحداثة post modern challenge والفنون الراقية والشعبية، والفنون والثقافات المتعددة والجماليات المعقدة في علاقتها بالإدراك.

وقد أفرد الكتاب فصلاً كاملاً لمناقشة دور الفن من خلال معرض فني أقيم في متحف بروكلين من الثاني من أكتوبر عام ١٩٩٩م وحتى التاسع من يناير عام ٢٠٠٠م. وفصلاً آخر لعلاقات الفن بالمجتمع والعلوم والتدريس.

ويعدد بعد ذلك ما يعده المعلمون " جميلاً " بالصف الدراسي من أنشطة، ويشمل ذلك ما يلي:

الانغماس في العمل المفيد. و التعبير عن النفس و تعلم الطرق الخاصة والفريدة للنظر إلى العالم. و العلاقات المبنية على الاحترام للآخرين. و فض النزاعات الثقافية والعرقية العنصرية، والجنسية والطبقية الاجتماعية. وتطوير واحترام المقدرات التعبيرية. وابتكار المعاني الجديدة والمعرفة. والعمل التعاوني بين المعلمين والطلاب.

ثم يوضح الكتاب الصفات المشتركة بين ما يقوم به الفنان، وما يقوم به المعلم. فهناك أوجه شبه كثيرة... "بين العمل الذي يقوم به الفنان والعمل الذي يقوم به المعلم. فمعلم القراءة على سبيل المثال لا يبدأ بالنص نفسه، فمن المهم لديه أن يُفعّل معلومات التلميذ السابقة، ويثير فكره، بالتذكر والتصور المبني على خبراته السابقة. فكل من المعلم والفنان يعتمد على نظرية التخطيط Schema Theory ويفتح ما أسماه ليفي فيغوتيسكي Lev Vygotsky منطقة التطور الأدنى Zone of proximal development وذلك بمساعدة التلاميذ على وضع المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة... فكلاهما يتطلب من الطالب (المتعلم) أن يستقي من خلفياته أو معلوماته السابقة" [٤، ص١٤١].

٢- دور الفن في التغيير الثقافي للدكتور محمد عزيز نظمي سالم

صدر هذا الكتاب ضمن سلسلة "قراءات في علم الجمال حول الاستيطيقا النظرية والتطبيقية".

يبدأ الكاتب كتابه بحديث عن الفن والتاريخ والثقافة، فيقول عن الفنون إنها ... "منذ أن نشأت تعبر تعبيراً اجتماعياً عن أوضاع المجتمعات المختلفة في شتى العصور، كما كانت تعبيراً جمالياً بما حملته من قواعد وأصول فنية، فكل الفنون تتأثر بالبيئة المحيطة وبأوضاع المجتمع وكلها تصدر عن إحساس ووجدان وتجربة إضافية أو اجتماعية، وكلها تعبر عن الحياة والحركة والمشاعر الإنسانية" [٥، ص٣].

ويناقش بعد ذلك تاريخ الفنون مبتدئا بالعصور التي كان فيها الفن مشبعاً بروح الخرافة، وأسماه عهد الآلهة . وأعقب ذلك بعصر الأبطال الإغريق ثم بعهد الحرية . وفنون القبائل والأشخاص في أوضاع مختلفة، ونسب متعددة، وذلك في لوحات أو رسوم على الجدران تمثل الغناء والرقص وما يصاحبهما من طقوس عقائدية، وتماثيل أصنام تمثل الإخصاب والزراعة والمطر والرعد وغيرها.

وتناول بعد ذلك الفن الإسلامي الذي اهتم أيضاً بالجانب الديني. وأوضح كيف أن العمارة الإسلامية تعبر عن هذه الروح. "وترسم الآيات القرآنية على ميدان[٢] ومنابر المساجد ورسمت أيضاً على الأواني الخزفية.." [٧، ص١٢].

وتابع تاريخ الفن مثل الروماني (والذي لم يتأثر بالدين المسيحي)، ثم الفن القوطي، وفنون العصور الوسطى . ويوضح تأثيرات الفنون الإسلامية عليها. وأتبع ذلك

---

(2) وردت هكذا في الأصل ويبدو أنه يقصد بكلمته هذه (ميدان المسجد) ولعله تأثر بنص غربي عند معالجته لهذا الجزء؛ ومما يؤيد ذلك إيراده لكثير من الألفاظ والأسماء والمصطلحات الغربية.

بعصر النهضة، فالمذهب الكلاسيكي والرومانتيكي، والواقعي و الرأسمالي والاشتراكي ومذهب الفن للفن والسريالي.

ويختتم كتابه بقوله: إن الظاهرة الجمالية تؤثر في الإحساس والشعور، وتتأثر برأي المجتمع الذي يصدر الأحكام الجمالية.. بالإضافة إلى شعور الفنان الذي ينطبق على أعماله الفنية... "فالفن هو الوسيلة الدائمة للتعبير عما بداخلنا، وبالتالي هو المعبر عن الجمال الذي تسمو إليه الإنسانية كلها" [٧، ص٥٩].

٣- الفن والموسيقى والدراما في تربية الطفل

يقع هذا الكتاب في ستة فصول أسماها المؤلفون وحدات، وقد بدؤوا كتابهم بمقدمة ذكروا فيها أن... "الدول المتقدمة تُدخل هذه المجالات (الفنية) في المناهج المدرسية؛ لأن ذلك يعطي الطفل سعة الخيال، ويجعله قادراً على استيعاب ما يحيط به بشكل جيد" [٨. ص١١] كما يذكرون أن للفن علاقة وثيقة بتنشئة الطفل، ويساعد المربين على تطوير شخصيته بشكل عام. وإضافة إلى ذلك فإن الفن يسهم في تطوير قابلية الأطفال وقدراتهم.

ويلخص المؤلفون أهمية الكتاب في أنه وسيلة من الوسائل التي تساعد المعلم في التعرف على الأسس الفنية لدى الأطفال والعمل على تنميتها بشكل متكامل، كما أن موضوعات رسوم الأطفال يمكن أن تساعد على التعرف على شخصياتهم، وتسهم في تحديد جوانب القوة والضعف عندهم.

وقد ناقش المؤلفون التعبير التشكيلي ومفهومه، ومجالاته، والتي ذكروا منها: ١ - الرسم والتلوين و٢ - الموسيقى و ٣ - المسرح و٤ - التمثيل. وانتقلت الوحدة بعد ذلك للحديث عن التلوين وأثره في التعبير الفني، وعن عناصر العمل الفني وأسسه، والتي تشمل الخط واللون والشكل.

والاستنتاج وإبداء الرأي، والجرأة الأدبية، وتطوير الحواس الخمس، والانضباط وحسن الاستماع، والترويح عن النفس.

وتناولوا "وسائل تنمية الشخصية"، والتي شملت استخدام الرسم في تنمية شخصية الطفل. وأثر استخدام التلوين والنحت في تنمية شخصية الطفل، والتعبير بالرسم، وبالأغاني التراثية، وأغاني العمل. والأغاني الاجتماعية والوطنية، والتمثيل بأسلوب التمثيل وتقليد الأدوار في إطار العادات.

وتحت عنوان "التربية الفنية"، أوضح المؤلفون معنى التربية الفنية، وأهدافها التي تشمل تنمية الناحية العاطفية والوجدانية، والتدريب غير المحدود للحواس، والاندماج في العمل، والعمل من أجل العمل، والتنفيس عن بعض الانفعالات والأفكار وتأكيد الذات والشعور بالثقة، والترابط الاجتماعي وتوحيد مشاعر الناس، والتدريب على استخدام بعض العدد والأدوات ومعرفة خصائصها ومصادرها، والإلمام بالمصطلحات المهنية والصناعية والمقدرة على استخدامها.

وبعد تناول الموسيقى ناقشوا رسوم الأطفال بوصفها لغة تعبير، ووسيلة تكيف مع البيئة، ووسيلة ترويح ولعب، ومظهراً من مظاهر العلاقات الجماعية، وانعكاساً لنموهم، وصحتهم النفسية وغير ذلك.

ثم تناولوا بعد ذلك التمثيل. وانتقلوا إلى مكونات المنهاج في مجالات الفن الثلاثة السابقة الذكر. واختتموا بمخطط هيكلي لكل مجال.

المناقشة

للفن وللتربية الفنية دور رئيس في تكوين ثقافة الطفل. والثقافة تعني "العلوم والمعارف والفنون" وهي إضافة إلى ذلك تشمل المهارة، والحذق. فاستكمال التعريف

السابق للثقافة يشمل "الفنون التي يطلب الحذْق فيها". كما أن لفظ "المثاقفة" يعني "الملاعبة إظهاراً للمهارة".

ويود الباحث أن يخلص من ذلك إلى أن البحث عن ثقافة الطفل يعني البحث عن كل الجوانب المتصلة بشخصيته، ويشمل ذلك الجوانب الحسية والبدنية والمهارية كما يشمل الجوانب الفكرية والنفسية، فلا يمكن أن تقتصر الثقافة على بعض الجوانب وتُهمل الأخرى.

وإضافة إلى الآراء السابقة التي توضح الدور الذي يقوم به الفن والتربية الفنية فإن الفن... "يجعل الإنسان شفافاً ذواقاً ويمنحه (من خلال الجمال) الإحساس بالسعادة ويدعو إلى العطاء والانتماء... وينمي العقل ويثريه.. ويساهم في التغيير الثقافي ويعمل على الاستقرار والتوازن الاجتماعي... (وهو مقدر..) لمكانته المتنامية في تربية الطفل." [٩، ص٩].

والفن أيضاً يسهم في تكوين الوعي. .. "ولمعرفة دور الفن في تكوين الوعي ينبغي أن نبدأ بالملامح البدنية للإنسان. فَبِها يَتَّصل بالعالم الخارجي والبيئة التي يعيش فيها". [١٠، ص١].

والوعي بالعالم الخارجي يتحقق بممارسة عدد كبير من الأنشطة الفنية تشمل الرسم الذي يُعَلِم الطفل كيف يرى ليرسم، ويرسم ليرى.

Seeing to draw and Drawing to see [١١، ص٣].

والفنون تخدم كل الأطفال بأن تجعلهم يتواصلون مع غيرهم، وهذا يشمل كل قطاعات الأطفال، يقول جريق فورث Greg M. Furth "هناك ندرة واضحة في المعلومات التي توضح استخدام الرسوم في سياق العلاج النفسي ".[١٢، ص XIII].

وما قاله جريق فورث لا يتعارض مع ما هو معروف عن الفنون واستخداماتها. ولعله يقصد جانباً محدداً. فكما هو معروف فإن استخدام الفن في ميدان العلاج النفسي قديم. وقد ظهر تخصص كامل في التربية الفنية هو العلاج عن طريق الفن Art Therapy.

ولتأكيد الاستخدام العلاجي للفن نذكر ما قاله رويرتو آساجيولي Reoberto Assagioli في سبعينيات القرن الماضي...

"يبدو أن الأعمال الفنية تحتوي على قيم أكثر من مجرد القيم الجمالية. فهي تكون قوى حية، لها حياتها الخاصة. وتحتوي على قوة ذات آثار إبداعية واستلهامية. ولهذا فلا ينبغي أن ندع هذه القوى دون استخدام. كما لا ينبغي أن نتعامل معها أو نعرض أنفسنا لها وبطريقة لاشعورية، وبلا هدف مقصود. وبدلاً من كل هذا لا بد أن نعرف كيف نستغلها بطريقة مقصودة وذلك لزيادة تطوير أنفسنا". [١١، ص ص١٢٩ - ١٣٠].

ويضيف المؤلف بأن الفن يستخدم في مجال العلاج النفسي، واستخدامه في ازدياد مستمر، ولا يمكن إنكار ذلك... "ولا أريد أن أقلل من أهمية الاستخدامات العلاجية للفن. فتطبيقاته مع الأطفال المضطربين سلوكياً، ونزلاء المؤسسات العقلية mental institutions. والمعاقين جسدياً، ومدمني المخدرات تؤكد أن استخدامه قد اتسعت مجالاته". [١٣، صVIII].

فاستخدام الرسوم في العلوم النفسية، بوجه عام.. "هو إلى ازدياد وتوسع، ليس في مجال القياسات العقلية فحسب إنما أيضاً في مجال الدراسات حول الشخصية أو في العمل العيادي المعمق".[١٢، ص٧]. ويمكن أن تكون الفنون والتربية الفنية بالنسبة للمعاقين من الأطفال.. handicapped "موجهة بطريقة مباشرة تؤدي إلى ازدياد الوعي البدني في كل حالة من الحالات والتي لا يمكن أن يتحقق بدونها تطور تربوي أو اجتماعي ملحوظ." [١٥، ص٩].

وللفن دور خاص ورئيس في اكتشاف المبدعين، من الأطفال، كما له نفس الأهمية في تنمية إبداعهم. وقد وضع جون ديوي نظرية في هذا المجال، وهي النظرية الإبداعية العلمية الاجتماعية في فنون الأطفال [١٦ ، ص٦٢].

Child Art as Creative Scientific Inquiry and Social Movement

وتنوعت تعاريف الإبداع وكثرت فقد عُرف بأنه " القدرة على تكوين وإنشاء شيء جديد" [١٧ ، ص١٨]. ومعروف أن الأنشطة الفنية كلها تعتمد على تكوين وإنشاء أشياء جديدة لم تكن موجودة . فالطفل الممارس للفن ممارس للإبداع ؛ لأنه ينتج "لوحة" لم تكن موجودة من قبل، وينشئ مجسماً صلصالياً لم يسبق أن أنشئ مثله من قبل ؛ وهكذا مع بقية الأنشطة. فهذه " الإبداعات الصغيرة " تساعده على أن ينتقل إلى " الإبداعات الكبيرة" عند كبره.

والأمر متسق مع التعاريف الأخرى للإبداع، والفن يحققها جميعاً. فمن التعاريف المشهورة للإبداع تعريف سيميزون الذي يقول .. " إن الإبداع هو المبادرة التي يبديها الشخص بقدرته على الانشقاق من التسلسل العادي في التفكر.. (وهو عند سميث) .. التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل إن بينها علاقات .(وعند هافل) .. القدرة على تكوين تركيبات أو تنظيمات جديدة."[١٧ ، ص١٨].

وعلى هذا يكون الطفل ممارسا للإبداع بممارسته للفنون . وهذا يستدعي أن ينظر إلى الفن بوصفه عنصراً رئيساً في التربية وفي التثقيف، ولا ينبغي أن ينظر إلى الفن بوصفه نشاطاً هامشياً في حياة الطفل، فهو ينمي عدداً من الجوانب، وذلك لتعدد الأنشطة التي يشملها مصطلح الفن . والنمو الذي يحققه الفن في حياة الطفل هو النمو بمعناه العام..." والنمو بمعناه العام سلسلة من التغيرات المستمرة المضطردة التي تتجه نحو هدف نهائي، وهو اكتمال النضج."[١٨ ، ص٧].

وقد ذهب كثير من علماء التربية وعلم النفس إلى أن دور الرسم والتصوير التشكيلي والأشغال الخزفية الإبداعية لا يقتصر على كونها وسائل لتعليم الأطفال، ..." ينبغي أن ننظر إلى الفنون بوصفها وسائل لا غايات في حد ذاتها، فالذي يحدث للطفل نتيجة ممارسته للفن له أهمية قصوى. أما ما ينتجه فإنما يعد نتيجة جانبية من نتائج هذه العملية." [١٩، ص٧].

والفنون مهمة من حيث ممارستها، لا من حيث نتائجها فحسب، غير أن فنون الطفل العربي لا ينظر إليها في هذا الإطار، وعدم الإلمام بأهمية الممارسة في تنمية الطفل جعل كثيراً من الآباء والأمهات بالعالم العربي يضعون أهمية قصوى على ما ينتجه الطفل من فن. وبما أن الأطفال في الغالب لا "ينتجون" أعمالا فنية كاملة وجميلة في نظر أولياء الأمور، فإنهم ينظرون إلى أن الفن شيء عبثي، وممارسته مضيعة للوقت، ولا يستحق الوقت الذي يحتله على جدول الدراسة. وينسى كثير من أولياء الأمور، بل وبعض المعلمين والمسئولين التربويين، أن الفن مرتبط بالنمو الشامل للطفل وأنه مرتبط أيضا بالمواد العلمية ؛ فمزج العلوم بالفن ..." يمكن أن يكون تجربة علمية ممتعة للأطفال الصغار ... فالفن لا ينفصل كثيراً عن باقي المواد الدراسية، فهو يتصل بها، ... بالإضافة إلى أنه يضفي المتعة لدى الأطفال بما يفيد تقدمهم في كل من ميداني العلوم والفنون، ولكن يجب أن ننتبه إلى أن هذا الأمر مشروط بوعي الكبار بهذه الصلة بين الفن وغيره من جوانب الحياة المختلفة وتقديرهم لدور الفن في الارتقاء بالنمو المتكامل للأطفال في كافة الميادين ." [٢٠، ص٨].

والمتعة التي يلقاها الطفل من ممارسة الفن لا تضاهيها أي متعة أخرى، فهو يتعلم بالفنون وكأنه يمارس لعبة من الألعاب، فمعالجته للتشكيل بالصلصال والطين أو استخدام الألوان والخامات الأخرى كلها تتساوى عنده باللعب، شريطة أن يكون المعلم

متفهماً لطريقة تدريس الفن . واللعب والفن متساويان وكلاهما .." لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات، فمن خلال تعامله مع اللعب يمكن أن نفهم عنه الكثير، فالطفل يكشف عن نفسه أثناء اللعب أكثر مما يعبر بالكلمات، فهو يكشف عن مشاعره بالنسبة لنفسه وبالنسبة للأشخاص المهمين في حياته، والأحداث التي مرت به، بحيث نستطيع القول إن اللعب هو حديث الطفل، واللعب هو كلماته ." [٢٧، ص١١].

ويرى الباحث أنه من الممكن تغيير كلمة اللعب الواردة في نص ماريا بيرس Maria W.Piers وجينفيف لاندو Genevieve Landou السابق واستبداله بالفن مع استقامة المعنى، فما يحققه كل من الفن واللعب للطفل يتطابق تماماً . ولهذا فإن الباحث يقترح أن تغرس الثقافة في الطفل باستخدام الأنشطة الفنية المختلفة . يقول مؤلفو كتاب *"ثقافة الطفل : واقع وآفاق"* في تقديم كتابهم .."لاشك أننا نلاحظ اهتماماً متنامياً في المحيط العربي والإسلامي بثقافة الطفل، ولكنه نمو نسبي لا يغري كثيراً بالتفاؤل والاستبشار." [٢٢، ص٧].

ويرى الباحث أنه لا يمكن أن يتحقق أي تفاؤل حقيقي في مجال ثقافة الطفل العربي دون الاعتماد على الفن بوصفه الوسيلة السليمة لتعاملنا مع الأطفال . فالتوصيات لا تكفي إذا كانت التطبيقات لا تعتمد الفن أساساً لتحقيق ثقافة الطفل العربي.

لقد اجتمع الوزراء المسئولون عن الثقافة في الوطن العربي في الدورة الثامنة في القاهرة في يونيو حزيران عام ١٩٩١م وقالوا : .."نسجل بكل اعتزاز أننا نلتقي على أرض الكنانة لضم الصفوف...ونؤمن بالمنجزات الرائعة للحضارة العربية ... ولقاؤنا خير دليل على الرغبة في الإفادة من دروس الماضي... ونؤكد أن ثقافتنا العربية بكل مالها من مقومات .. وثراء وتنوع .. وطاقات إبداعية جديرة بأن تستثمر من أجل تأكيد هويتنا

القويمة، والتأصيل في كياننا والانفتاح على ثقافات الشعوب .... ونشيد بميثاق حقوق الطفل العربي الذي أصدرته جامعة الدول العربية " [٢٣ ، ص٨-٩].

وقد أوصى وزراء الثقافة العرب في الختام ببذل الجهود الصادقة للعناية بثقافة الطفل، وانتهاج سياسة محكمة متكاملة في مختلف مجالات تثقيف الطفل والالتزام بها، وأوصوا بالتعاون بين كل الدول العربية فيما بينها لتحقيق ثقافة الطفل المرجوة، والاهتمام بالطفل الفلسطيني، والطفل العربي المغترب في المهاجر لترسيخ انتمائه واعتبار .." العشرية المتبقية من هذا القرن عقداً لثقافة الطفل العربي ولتحقيق ما جاء في هذا البيان، وفي قرارات المؤتمر وتوصياته " [٢٣ ، ص ص٩-١٠].

وقد مر العقد أو العشرية وانقضى كل القرن الماضي، وتوسط العقد الأول من القرن الذي تلاه، وحال الطفل العربي لم يتقدم، بل تأخر خطوات وخطوات . وقد تضافرت أسباب عدة لتحقيق ذلك التأخر، ولعل ما ذكره الدكتور سعيد حارب في كتابه" *الثقافة والعولمة*" يشير لسبب من أسباب ذلك التأخر في تحقيق الثقافة التي نأملها للطفل العربي، حيث يقول : " هل العولمة قدر لا مفر منه ؟ سؤال يتردد كلما برزت مستجدات .. في التحولات السريعة التي تلف العالم .. خاصة مع تشابك العلاقات الإنسانية ومساندتها بالمستجدات العلمية والتقنية التي ربطت خيوط التواصل بين أطراف العالم حتى كادت أن تجعلها قطعة واحدة .." [٢٤ ، ص٧].

وقد استسلمت كثير من الثقافات للعولمة، والثقافة العربية عامة، وثقافة الطفل العربي خاصة أصبحت تعاني من ضغوط العولمة، وتحاول الصمود مع غيرها .." تحاول تكوين أرض صلبة تنفرد برؤيتها وخصوصيتها، ثقافة الاعتدال التي تدعو لإعلان شأن الخصوصية الثقافية أمام عولمتها، وتربط العلاقة الإنسانية من خلال تميز الإنسان بثقافته

ومعتقده وحياته، وترفض ثقافة القالب الواحد والمصنع الواحد، دون العزلة عن العولمة وآثارها، بل التعامل العقلاني الواعي."[٢٤، ص٧].

فن الطفل وثقافة الطفل:

إن "فن الطفل"، و"ثقافة الطفل" من المصطلحات قليلة الاستخدام. واكتشاف فنون الأطفال إنما هو نتيجة لاكتشافنا للطفل نفسه، فالطفل كإنسان له شخصيته المتميزة، وقوانينه الخاصة. وكان ينظر إليه في الماضي على أنه كائن ناقص علينا أن ننتظره حتى يكبر ثم نقوم بدراسته، ومن ثم فقد أهملت إبداعات الأطفال ونواتج نشاطاته".[٢٥، ص١٤].

مشكلات ثقافة الطفل العربي وواقعها

تعاني ثقافة طفل اليوم من مشكلات عديدة. وبما أن الثقافة تشمل ميادين متعددة من الأنشطة الفنية والتربوية والأدبية فلن يقتصر البحث على نوع واحد ولنبدأ بالأدب، وهو من أهم الفنون، فمشكلة أدب الطفل والذي هو عنصر رئيس في ثقافته، يعاني من مشكلات عدة، نكتفي بعرض بعض منها:

١ - أدب الطفل في العالم العربي يشكو من هيمنة التجار عليه.

٢ - الذين يتصدون للكتابة للطفل لا يعرفون التكوين الذاتي للطفل حتى لأطفالهم.

٣ - أدب الطفل في العالم العربي تسيطر عليه القيم الأجنبية والغربية". [٢٦، ص١].

وليس الأمر وقفاً على فنون الأدب فقط، بل يشمل كل أنواع الفنون. فما نشاهده الآن من إصدارات، سواء في الكتاب أو الأسطوانات التي تحمل أغاني وأناشيد الأطفال،

وموسوعاتهم، فهو يدخل في إطار تجاري صرف؛ لأن الطفل عند البعض عُمْلَةٌ صعبة، يجب أن تُستغل في هذا المجال. فلو كانوا يوظفون الأسس النفسية والفكرية واللغوية للطفل وفي كل مرحلة من المراحل العمرية، لجاز لنا أن نقول إنها ثقافة تخدم الطفل من جهة، والاقتصاد من جهة أخرى، لكن المشكلة هي أن كل ما يلقن للطفل لا يهدف إلا إلى الربح المادي. ولا توجد في العالم العربي ظاهرة تحمل هذا العنوان (ثقافة الطفل). هناك إصدارات، هناك أنشطة وبرامج تلفازية، ولكن أغلبها إما مستورد أو عفا عليها الزمن... والحصيلة أن الطفل مغيب تماماً." [٢٦ ، ص ص١-٢].

وتعد المدرسة بلا شك، المصدر الرئيس لثقافة الطفل .غير أن حالة التعليم لدى الطفل العربي عامة، والطفل السعودي خاصة، مزرية ولا تساعد الطفل على الاستيعاب ناهيك عن التفاعل والإسهام في العملية التعليمية واكتساب المعرفة وتشكيل الثقافة " فالنظام التعليمي في المملكة، وأقولها بالفم المليان، لا يزال غارقاً في أسلوب التلقين من قبل المعلم، ويقابل بالسلبية من قبل المتعلم (الطالب)؛ فالمعلم يقضي معظم وقت الفصل أو المحاضرة أو الورشة في الشرح والتلقين والإيضاح . أما الطالب فهو المتلقي السلبي الذي يستمع وفمه مفتوح وذهنه غالباً خارج قاعة الدرس."[٢٧ ، ص٣١].

وهناك عاملان آخران يؤثران في ثقافة الطفل العربي آثاراً سلبية : أولهما المعاملة التي يعامل بها الطفل العربي، تلك المعاملة الناتجة عن تصوراتنا الخاطئة لعالم الطفولة، وعن إهمالنا للطفل واحتياجاته الثقافية بل وحتى الاجتماعية. فالطفل لا يعطى فرصة الإسهام في مجالس الآباء والأمهات ويبعد عنها خوفاً من أن يصدر منه سلوك غير محمود يُسيء إلى الوالدين، وهذا التصرف يجعله بعيداً عن التواصل الاجتماعي الجاد.

والعامل الثاني أن الطفل العربي كثيراً ما يُترك (في الآونة الأخيرة خاصة) مع أجهزة الإعلام، فهي الوحيدة التي تستطيع أن تستحوذ على اهتمامه، وعلى قسره على

الجلوس في هدوء. ورغبة الأسرة العربية، في هدوء الطفل واستكانته لأجهزة الإعلام كالتلفاز وغيره تجعل أولياء الأمور ينسون مراقبة ما يقدم إليه من معلومات وأفكار أو مواد ثقافية أخرى صادرة كلها، أو أغلبها على الأقل من مصادر وثقافات ليس لها نفس القيم السائدة في العالم العربي. ولا تتمشى مع عاداته وتقاليده ولا معتقداته.

فإذا كانت الثقافة هي ذلك... "الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعادات وغيرها من القدرات، وما يكتسبه الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع"، [٢٨، ص٢٦] فإن أي عمل فني ناجح لا بد من أن يعكس كل هذه الصفات ويعبر عن عقائد وأخلاق، وعادات، وكل جوانب الثقافة التي أنتجته. فعندما نقدم مثل هذا العمل لأطفالنا فإننا ندفعهم وفقاً للثقافات الأخرى.

والمواد الثقافية المقدمة في أجهزة الإعلام تأتي من ثقافات وبيئات لها إمكانات عالية، ومعرفة تامة بتشويق الطفل، ومخاطبته بالأسلوب الذي يحبه، ولهذا فإنه ينجذب إليها. ومن عناصر هذا التشويق:

الإيقاع المصاحب لكل الحركات والمواقف، ويُقدم ذلك في شكل موسيقى تخاطب وجدان الطفل وذلك بإيقاعاتها المدروسة، والمبنية على معرفة تامة بذوق الطفل. ومنها الأغاني الخفيفة المُموَسقة جيداً، والتي تحمل عبارات يألفها الطفل. ومنها اختيار شخصيات تخاطبه بأسلوب هزلي مرح تجعله يبتسم، ومنها جودة الإخراج والتشويق الذي يجعل الطفل ينتظر الأحداث القادمة بشغف يلهيه حتى عن تناول الطعام ناهيك عن سماع ما يأمره به أقرانه أو أفراد أسرته.

كل هذه العوامل تجذب الطفل العربي اليوم إلى ثقافات أخرى، وتجعله يتأثر بها دون وعي منه أو قصد، فهو يتحرك كما يتحرك "البطل" الذي قدم له التمثيلية التي يشاهدها، وهو يرسم ويشكل ويكون بنفس الطريقة التي يرسم بها أصحاب الثقافة

الأخرى، بل إنه يرسم نفس الشخصيات والمشاهد، وهو يترنم بإيقاعات الأغاني التي يسمعها حتى وإن لم يعرف لغتها، وهو يختار الأزياء التي يتزياها كل من يشاهد من (شخصياته المحبوبة) التي يقضي معها وقتاً لا يقضي مثله مع أي فرد من أفراد أسرته أو أفراد بيئته التي ينتمي إليها. فليس غريباً إذاً أن نجد أطفالنا بالعالم العربي غرباء عنا، لا تربطهم بثقافتنا وتراثنا أي روابط؛ ولهذا فإنهم لا يطيقون قصصنا التي نقصها عن تراثنا، ولا تقبل آذانهم الصغيرة إيقاعات أغانينا ولا موسيقانا الشعبية، ولا تهزهم أو تحركهم أناشيدنا الوطنية، بل إنهم يرفضون جل مظاهر ثقافتنا، فبينهم وبينها حجاب وسور مرتفع أسهمنا نحن في إنشائه، ونتعجب بعد كل هذا من تصرفاتهم (الغريبة) والدخيلة علينا.

ومما يزيد الأمر سوءاً أن الثقافات الدخيلة نفسها قد اشتكى بعض أهلها الأصليين من بعض ما تقدمه واتهموا (الإعلام) بتقديم مواد أدت إلى إظهار عادات وتصرفات غريبة عليهم، مثل العنف - من أجل العنف أو الذي يقوم به الأطفال والشباب دون سبب يقبله العقل والأعراف . والسبب راجع إلى أن بعض الجهات العاملة في (صناعة الثقافة) بالغرب قد انتبهت لجانب الربح السريع الذي سبقت الإشارة إليه، فأصبحت تقدم بعض المواد المستهجنة حتى في تلك الثقافات. ويتضاعف الضرر لدى البيئات العربية فهم يسهمون في تشويه ثقافتهم العربية العريقة ومسخها وتغريبها لدى أطفالهم، فيخسرون مستقبل ثقافتهم وأطفالهم، كما أنهم يخسرون أموالهم التي ينفقونها في شراء تلك المواد، سواء أكانت عملية الشراء فردية أم جماعية.

طرق تحقيق ثقافة الطفل السعودي خاصة والعربي عامة

يرى الباحث أن أغلب المشكلات التي تتعلق بثقافة الطفل العربي يمكن أن تحل عن طريق الاستفادة من ميداني الفن والتربية الفنية... "فاهتمام التربويين بطبيعة الفن،

وفهمهم للطريقة التي يتعلم بها الصغار تجعلهم يقدمون العملية التربوية حسب قيم المجتمع" [٢٩، ص٣]. والفن ليس عملية بصرية فحسب بل هي تتعدى ذلك "لتشمل عناصر أخرى عاطفية وفكرية. والفن الجيد يشمل العناصر الثلاثة: العنصر الجمالي والعنصر العاطفي والعنصر الفكري." [٣٠، ص٢]. وإضافة إلى هذا فالفن ينمي الجانب الإبداعي لدى الأطفال. والمقدرة الإبداعية مهمة ولها دور كبير في التطوير في شتى المجالات. وقد اهتمت بها كثير من الدول..."ففي هونغ كونغ وسنغافورة على سبيل المثال فإن تطوير المقدرة الإبداعية من خلال كل مادة من مواد المناهج أصبح اليوم ذا أولوية وطنية National Priority [٣١، ص٢٠].

والفن كما سبق ذكره يتعامل مع كل جوانب الطفل دون استثناء أي جانب منها. وهو إضافة إلى كل ما سبق لغة يجيدها الطفل ويمكن أن يعبر بها قبل إجادة لغة الكلام والكتابة. فلكي يعبر بلغة مفهومة مقروءة يحتاج لسنوات من التدريب. ولكي يقرأ يحتاج أيضاً إلى عدد مساوٍ من السنوات. أما لغة الفن بأنواعه فيستطيع فهمها والتعبير بها قبل بلوغه السن الذي يُسمح له فيه بدخول المدرسة وابتداء التعليم.

ولغة الفن لغة عالمية. يسهل التخاطب بها. ولهذا فإن الباحث يؤكد على أن ثقافة الطفل العربي لا تتحقق إلا عن طريق الفن بأنواعه. وهنا ينشأ الخلاف حول الفن. ففي العالم العربي أصبحت كلمة الفن كلمة غير محببة. حتى إن بعض العاملين في تعليمه يشعرون أحياناً بالتحرج من ذكر أعمالهم، وهم عرضة دائماً للهجوم والاتهام، ويقعون دائماً فريسة لما يُسمى بالإرهاب الفكري.

والفن بالنسبة للطفل شيء محبب قبل أن يشوهه المجتمع في نظره، ويصفه له بأنه نشاط مخالف لمبادئه وعقيدته أو تعاليم دينه. ولكي لا يكون الحديث مجرد إنشاء يرى الباحث أن يضع النقاط على الحروف.

فالرسم والتصوير التشكيلي أداة للتعبير عن النفس، والأفكار، ووسيلة للتخاطب ولا تتعارض مع أي قيمة من القيم إلا عندما يُساء استخدامها.

والموسيقى والرقص (الرقصات الشعبية) لها أمثلة عدة في تاريخنا وفي حياتنا الراهنة تُعِّززُ دورهما ، ولا ننكر أهميتهما في إثارة المشاعر الوطنية والقومية.

والغناء – وهو الكلمة المموسقة (الملحنة) تشمل الأغاني الوطنية والقومية. وهي موجودة فعلاً ولا أحد يستطيع نكران دورها. ولا نكران أهميتها في إثارة المشاعر الوطنية والقومية.

والتمثيل والدراما الهادفة التي تحث على تثبيت الحميد من العقائد والعادات موجودة بالفعل في العالم العربي، رغم قلة النماذج الجيدة، وندرتها.

طريقة التحقيق

لا أعتقد أن عاقلاً يرضى بوضع الطفل العربي اليوم، من حيث ثقافته، وعمليات تثقيفه. وسياسة المنع والمقاومة والإبعاد والمصادرة لم تعد ذات فائدة، فلم نعد نحن المصدر الأساسي لتثقيف الطفل . وليس بإمكاننا حجب المعلومات عنه، فمسؤوليتنا هي توجيه وقته وتقديم بديل يجذبه جذباً دون أن نتدخل نحن مباشرة لتوجيهه نحوه؛ ولهذا يقترح الباحث أن تقدم التربية الفنية أنشطة متعددة ومتنوعة في المدارس بحيث تخاطب كل جوانب الطفل، وتكون متمشية مع قيمه ومبادئه وعاداته وتقاليده. ولتحقيق ذلك لا بد من الاستفادة من كل الأبحاث العالمية في مجالي الفن والتربية الفنية وأخذ ما يلائم الطفل العربي منها.

ويرى الباحث أن يُملأ فراغ الطفل بأنشطة فنية هادفة تثقفه بكل معاني الثقافة فيكتسب مهارات، ومعارف عديدة. فالطفل في عالمنا العربي يقاسي من فراغ شديد،

فاليوم الدراسي أصلاً أقصر من اليوم الدراسي لدى أغلب أطفال العالم، والأنشطة اللاصفية المتاحة لغيره من الأطفال ليست مفتوحة أمامه، ووسائل الترفيه البريء كلها مغلقة أمامه وليس أمامه إلا الثقافات المستوردة التي تلاحقه في كل مكان وزمان حتى في عقر داره وغرفة جلوسه ونومه وتقدم له بصورة جذابة لن يدرك خطورتها إلا بعد فوات الأوان.

الخلاصة والتوصيات

الخلاصة

مما سبق يتضح واقع ثقافة الطفل في عالم اليوم، وهو واقع أليم. وقد درجنا على أن نلقي باللائمة على الآخر، على العدو الذي يترصدنا، ونتهمه بأنه هو الذي يسعى لإفساد أطفالنا وشبابنا. وهذا أمر غير صحيح فما تنتجه الثقافات الأخرى هو لتثقيف أطفالها بمفاهيمها عن الحياة. والخطأ يقع علينا؛ لأننا تقاعسنا عن أداء واجبنا التربوي بوصفنا آباء ومعلمين.

ويرى الباحث أنه قد آن الأوان لأن نحقق للطفل العربي ثقافة أصيلة، ونعده إعدادًا تاماً وشاملاً من خلال أنشطة صفية ولا صفية تملأ فراغه الذي يستغله حالياً في تلقي الثقافات الأخرى. وتكون كلها مبنية على الفنون، فممارسة الفن تبدو للطفل كممارسة اللعب، فهو يستسهل الفنون ويحبها ولا يملها؛ ولهذا علينا أن نتخذها وسيلة لنغرس فيه الثقافة التي نريدها له.

وأخيرا يوصي الباحث بما يلي:

١ - ضرورة الاهتمام بمادة التربية الفنية ومراجعة محتواها بالمدارس بالاستعانة بالخبراء المختصين من سائر البلدان العربية حتى تؤدي دورها في ثقافة الطفل.

٢ - تشجيع الأنشطة اللاصفية من فنون سمعية وبصرية وأدائية تشمل التصوير التشكيلي والأغاني الوطنية والرقصات الشعبية وغيرها.

٣ - استغلال وقت العطلات العديدة في هذه الأنشطة، وذلك بتحديد أنشطة يمارسها الأطفال في عطلات أواخر الأسابيع، وفي عطلات نهاية الفصول الدراسية ونهاية الأعوام الدراسية.

٤ - العمل على توفير إصدارات مبسطة، تقدم الفن والتربية الفنية للمجتمع بأسره وتوضح لهم فعاليته الخاصة في تحقيق ثقافة الطفل، خاصة وفي تحقيق الثقافة العامة.

٥ - إنشاء قسم خاص بوزارة الثقافة يهتم بثقافة الطفل على أن يعد لها المتخصصون مشروعاً متكاملاً يشمل إنتاج برامج لكافة وسائل الإعلام وتقديم إصدارات للطفل يكون تثقيف الطفل هو غايتها، ويكون الفن والتربية الفنية محورها كلها، حتى نستحوذ على اهتمام الطفل، وتحقق تثقيفه المأمول.

٦ - تحديد أسبوع من جانب وزارة الثقافة يخصص للطفل العربي تُبرمج فيه الأنشطة الثقافية، الهادفة والمدروسة وتقدم فيه آخر الأبحاث كل عام مع متابعة تطبيق التوصيات الختامية لكل أسبوع.

المراجع

[١] أنيس إبراهيم وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار إحياء التراث العربي، دار المعارف، ١٩٧٣م.

[٢] Random House Webster's College Dictionary, New York, Toronto, London, Sydney & Auckland, 1995.

[٣] طمسن، وَرْتبات وليم . *قاموس عربي إنكليزي*. ط٤. بيروت: مؤسسة جواد للطباعة، ١٩٧٧م.

[٤] Wolff , Theodore F.and Geahigan, George, Art Criticism and Education, University of luirois press, Urbana and Chicago, 1979.

[٥] اللقاني، فاروق عبد الحميد. *تثقيف الطفل: فلسفته وأهدافه، ومصادره، ووسائله*. الإسكندرية: مُنشأة المعارف، ١٩٩٣م.

[٦] Rose, Karel and Kincheloe, Joe L., 2003 Art, Culture and Education, Artful Teaching in a Fractured Landscape, Peter Lang Publisheing, Inc. New York, U.S.A.

[٧] نظمي، سالم محمد عزيز. *دور الفن في التعبير الثقافي*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٩٦م.

[٨] عبدالهادي، نبيل، الحموز ، محمد. أبو لاوي، صابر يوسف، شمعة، محمد عزت. الشناوي ، محمد، وحزامة جودت. الفن والموسيقى والدراما في تربية الطفل. دار صفاء للنشر والتوزيع . عمان. الأردن. ٢٠٠١م.

[٩] Eisner, Elliot W., The Arts and the Creation of mind, Yale University Press - New Haven and London, 2002,

[١٠] Mcfee, June King D. and Degge, Rogena M., Art, Culture and Environmeent: A catalyst for Teaching, Wadorth Publishing Company inc. Belmoent, California, 1997.

[١١] Gregg m. Furth, The Secret World of Drawing, Healing through art. SIGO Press, Boston, U.S.A. 1988.

[١٢] Walt Anderson, Therapy and the Arts, Tools of Consciousness, Harper and Row Publicsher New York, Hagers Town, San Francisco, London 1977.

[١٣] عطية، نعيم. *ذكاء الأطفال من خلال الرسوم، نسق جديد لاختبار "رسم الرجل"*: دراسة تجريبية. ط٢. بيروت: دار الطليعة. ١٩٩٣م.

[١٤] Lindsay, Zaidee, Art and the Handicapped Child, Van Nostrand Reinhold Co. New York 1972.

[١٥] Dewey, John, Art as Experience, Milton Balah and Company, New York 1935.

[١٦] السويدان، طارق محمد . العدلوني، ومحمد أكرم. *مبادئ الإبداع*. الكويت: طبع شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب، ٢٠٠٢م.

[١٧] شعبان، كاملة الفرَخ ،وتَيم عبدالجابر . *تطور التفكير عند الأطفال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م - ١٤٢٠هـ.

[١٨] Fameson, Kenneth, Art and the young child, the Viking press, New York ,1968.

[١٩] عبدالفتاح، عزة خليل، . *طفلك والفن*. سلسلة الثقافة الواليدة. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٩م.

[٢٠] بيرس، ماريا (Maris W.Piers) ولاندو، جينفيف (Genevieve M.Landou). *اللعب ونمو الطفل*. ترجمة عبدالرحمن سيد سليمان، شيخة يوسف الدزيستي. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ١٩٩٧م.

[٢١] محمود ابراهيم ، دكاك أمل، العسلي باسمة، يوسف عبدالتواب، جعفر وعبدالرزاق ، أبو هيف عبدالله وعاواني عبد الواحد . *ثقافة الطفل : واقع وآفاق*. بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٩٩٧م.

[٢٢] إدارة الثقافة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس، ١٩٩٢م.

[٢٣] حارب سعيد، *الثقافة والعولمة*. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٠م.

[٢٤] الحداد، عبد الله عيسى، والمهنا، عبد الله المهنا. *رسوم الطفل التعبيرية من الطفولة إلى المراهقة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

[٢٥] بنجلون، العربي . حوار الإسلام اليوم. الرباط.: د.ن ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

[٢٦] العيسى، أحمد بن محمد. نظامنا التعليمي لا يزال غارقا في التلقين والسلبية، *جريدة الرياض*، العدد ١٣٢٣١ ، السنة ٤١ ،الثلاثاء ٢٠٠٤/٠٩/١٤م.

[٢٧] أبو هلال، أحمد. *الأنثروبولوجيا التربوية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

[٢٨] Al Hurwitz and Michael Day, Children and their Art: Methods for the Elementary School, 7th ed. Thomson Wadworth, Belmont Ca. U.S.A. 2001 .

[٢٩] Prince, Eileen S. Art Matters, strategies ideas and activities to strengthen learning across the curriculum, zephyr press, Tacson , Arizona, U.S.A/2002.

[٣٠] Wright, Susan, Young children and Learning, Pearson Education , inc. Boston U.S.A., 2003.

The Role of Art and Art Education in Structuring the Culture of the Arab Child

By: Dr. Mohammed H Aldoyhi
Associate Professor, Art Education Department
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research investigates the role that art and art education could play in forming the culture of the Arab child. Children are the real future of any nation and a sound structure of their characters, relative and education leads to a safe future. Despite the fact that the numerous art activities develop the child's aesthetic, conceptual and motor skills, this role is not yet fully acknowledged, and art and art education are still treated as peripheral activities.

To clarify the role of art and art education, the researcher has started by defining the key terms which art "culture and " child''. Then he stipulated the questions to by answer by the research. These included the desired culture for the Arab child and means of materializing it through art, and stressing the role of art in A few researches that have dealt with this topic were investigated, and the hurdles that face the culture of the Arab child were discussed. These lead to a few recommendations that the researcher hopes will materialize sound culture that secures his proper up-bringing, and his full awareness of his own culture and the other cultures he is subjected to. It is hoped that he will sustain and appreciate his culture and his inherited art activities in their audibility, visuality and motor aspects.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٩٣٧-٩٦٥ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ومدى انسجامها مع أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم

هاني حتمل عبيدات

أستاذ مساعد، رئيس قسم المناهج والتدريس، *جامعة الحسين بن طلال، الأردن*

(قدم للنشر في ٢٤/١٠/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ١٧/٤/١٤٢٦هـ)

ملخص الدراسة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ومدى انسجامها مع أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم، ولتطبيق هذه الدراسة قام الباحث بإعداد أداتين لها: الأولى تتضمن أساليب التعليم الشائعة، أما الأداة الثانية فتتضمن أساليب التعلم المفضلة، وقد تم التأكد من صدق الأداتين وثباتهما، وبعد ذلك تم تطبيق الأداتين على عينة من طلبة المرحلة الثانوية الفرع الأدبي بلغ عددهم (١٠٧١) طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن أكثر أساليب التعليم شيوعاً لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية هي الأساليب التي تبرز دور المتعلم، وأن أقل أساليب التعليم شيوعاً هي الأساليب التي توازن بين دور المعلم والمتعلم. وكذلك تبين أن أكثر أساليب التعليم تفضيلاً من قبل الطلبة هي الأساليب التي تبرز دور المتعلم، وأن أقل أساليب التعلم تفضيلاً هي التي توازن بين دور المعلم والمتعلم.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدم توافق بين أساليب التعليم الشائعة وأساليب التعلم المفضلة فيما يتعلق بالأساليب التي تبرز دور المتعلم والأساليب التي توازن بين المعلم والمتعلم. بينما دلت النتائج على وجود توافق بين أساليب التعليم الشائعة وأساليب التعلم المفضلة التي تبرز دور

المعلم.وتقدم الباحث بتوصيات ومقترحات عدة، أهمها: عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية لتدريبهم على التعليم وفق أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم، وإجراء دراسات أخرى في المرحلة الأساسية لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة.

خلفية الدراسة

تشكل أساليب التعليم الرهان الأساسي لأي أمة بالنسبة إلى مستقبلها خصوصاً في تعليم النشء الصغير، فأسلوب التعليم هو الذي تعتمد عليه المؤسسات التعليمية من أجل تقدم وتطور المجتمع، فلقد كان هدف أساليب التعليم التقليدية التلقين والحفظ بطريقة آلية دون فهم أو استيعاب لمعانيها وعلاقاتها، إلى جانب التسلط وقمع القدرات والمواهب في مهدها، مما يؤدي إلى عدم القدرة على توظيف المعلومات معرفياً وعدم استخدامها لتفسير الواقع سلباً أم إيجاباً، فكل المعلومات التي يكتسبها الطالب تنسى بعد تجاوز الامتحانات بساعاتٍ قليلة.

ولقد تطورت أساليب التعليم بحيث أصبحت تعبر عن ما يكتسبه الطالب من معارف ومعانٍ وأفكار واتجاهات وقيم، سواء بطريقة مقصودة أم عشوائية [١]، في حين يرى عواد بأنها الطريقة التي يستخدمها الأفراد في إدراك الأشياء من حولهم والتفاعل مع المعلومات وتنظيمها أثناء الموقف التعليمي[٢]. أما علي فيرى أنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلمون من أجل إكساب الطلبة المعارف والقيم والممارسات والسلوكات[٣].

وقد صنف أوينز وبارنز (Owens & Barnes) أساليب التعليم الحديثة إلى ثلاثة أساليب وهي :

١ - أسلوب التعليم التعاوني: وفيه يحقق الطالب هدفه من خلال العمل المشترك مع غيره من الطلبة.

٢ - أسلوب التعليم التنافسي : وفيه يحقق الطالب هدفه في حالة فشل الآخرين في تحقيق أهدافهم.

٣ - أسلوب التعليم الفردي : وفيه يحقق الطالب هدفه حسب قدراته الفردية بغض النظر عما يحققه الآخرون [٤ ، ص ٨٢].

كما اقترح وينستاين وماير (Weinstein & Mayer) تصنيفاً لاستراتيجيات التعلم اشتمل على :

١ - استراتيجيات وجدانية تصلح لأغراض تركيز الانتباه وإنقاص القلق إلى أقل مستوى.

٢ - استراتيجيات تعليم لمراقبة التعلم كالاستجواب الذاتي والكشف عن الخطأ [٥].

ولقد طورت (NSSP) أسلوب التعلم (LSP) الذي صمم لإعطاء المعلمين طريقاً سهلاً لتحديد أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية وشخص (LSP) أساليب الطالب المعرفية والميول نحو الإجابة الإدراكية والتفضيلات التعليمية الدراسية [٦ ، ص ٢٥].

ويتضح مما سبق أن هنالك عدة تصنيفات لأساليب التعليم واستراتيجياته والهدف منها هو تقديم أساليب تعليمية تعلمية متنوعة للطالب تتماشى مع قدراته وتشبع حاجاته وميوله ورغباته.

حيث أظهرت الدراسات أن استخدام المعلمين لأساليب التعليم التقليدية داخل غرفة الصف يؤدي إلى ملل الطلبة وخاصة طلبة المرحلة الثانوية الذين هم بحاجة إلى أساليب تعليمية تثير تفكيرهم وتنمي قدراتهم وتتماشى مع رغباتهم وتشبع حاجاتهم، من هنا أصبح من الضروري على المعلمين أن ينوعوا في أساليب تعليم طلبتهم بحيث

تلائم تفضيلاتهم وتساعدهم على استغلال قدراتهم واستعداداتهم إلى أعلى درجة ممكنة، فكلما كان أسلوب المعلم في التعليم يتطابق مع أسلوب التعلم المفضل لدى الطلبة أدى ذلك إلى تحصيل عالٍ لديهم [٧ ؛ ٨ ص ١٤٥ ؛ ٩]، وهذا يعني أنه لا يجوز أن يتعامل المعلم مع الطلبة باعتبارهم كياناً واحداً دون مراعاة لذوي الحاجات الخاصة وبطيئي التعلم والمبدعين، فالمبدعون لا يجدون ما يثير اهتمامهم أو ما يدفعهم للمشاركة في الموقف التعليمي، فكل ما يرونه مألوف عندهم. وبطيئو التعلم ينظرون إلى المواقف التعليمية بأنها تفوق قدراتهم وتحول دون مشاركتهم. فيرى انتوستل (Entwistle) أن التركيز على أسلوب تعليمي واحد في التعلم المدرسي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على بعض الطلبة، وتأثير سلبي على طلبة آخرين، فقد يفضل بعض الطلبة أسلوب التكرار في حين قد يكون هذا الأسلوب محبطاً لطلبة آخرين يفضلون أساليب تعلم أخرى تعتمد على التحليل والتفسير [١٠].

ولقد دعت الاتجاهات المعاصرة في نظريات التعلم إلى ضرورة إشباع حاجات المتعلمين بحيث يقبلون على التعلم من تلقاء أنفسهم ويشعرون بالرضى ويدركون أهميته بالنسبة لهم [١١]. وانطلاقاً من كون التعلم عملية إرادية فلا يمكن أن نعلم طالباً أمراً لا يرغب في تعلّمه، إذ باستطاعته أن ينصرف بحواسه عنا، فرغبة المتعلم بالتعلم ترتبط بمصدر التعلم وهو التعلم والمعلم وأساليب التعليم التي يستخدمها، فكلما كان مصدر التعلم قريباً من نفس الطالب محبباً له أقبل على التعلم برغبة وشغف، الأمر الذي يسهل عمليتي التعلم والتعليم [١٢، ص ١١٩].

فيرى (بلوم) أن كل معلم ينبغي أن يطابق بين أسلوب تعليمه وأسلوب تعلم طلبته، ولقد طور برنامج تعليميّ سماه التعلم للإتقان (Learning for Mastery) وطبق هذا البرنامج على عينة من المتعلمين من ذوي أساليب التعلم المختلفة فوجد أن (٩٥ ٪)

من الطلبة تمكنوا من التعلم بدرجة عالية [١٣] وتختلف أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة حسب خبراتهم وحاجاتهم الجسمية والانفعالية لهم، وهذا يتطلب من المعلم استخدام أساليب تعلم مفضلة مختلفة لتغطية حاجاتهم [١٤ ؛ ١٥]، فالمعلم الناجح هو الذي يختار أساليب التدريس المفضلة لدى طلبته والتي تتلاءم مع نوعيتهم ومستوياتهم وقدراتهم المختلفة [١٦ ؛ ١٧ ص٢٦٨]. ولاستخدام المعلمين أساليب التعلم المفضلة فوائد عديدة منها: رفع تحصيل الطلبة، وتنمية مفهوم الذات لديهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وإيجاد نوع من المرونة في المواقف التعليميّة، وزيادة تبادل الأفكار بين المعلمين وطلبتهم [١٨].

ويتضح مما سبق أهمية استخدام المعلمين لأساليب تعلم مفضلة لدى طلبتهم لما تحققه من فوائد عديدة لديهم، وانطلاقاً من هذه الأهمية فإن هذه الدراسة تحاول التعرف على مدى التوافق بين أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية وبين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ومدى انسجامها مع أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم، وقد تم صياغة سؤال الدراسة الرئيس على النحو الآتي:

ما أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ومدى انسجامها مع أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم؟

وقد تفرع عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الآتية:

١ - ما هي أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة؟

٢ - ما هي أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

٣ - ما مدى التوافق بين أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية وبين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها يمكن أن يستفيد من نتائجها المسؤولون في وزارة التربية والتعليم والقائمون على برامج إعداد المعلمين من خلال التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة من أجل إعداد المعلمين في ضوئها. كذلك يمكن أن يستفيد من النتائج المعلمون أنفسهم بالتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة من أجل استخدامها لإثارة دافعيتهم للتعلم. كذلك يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات من خلال تضمين أساليب التعلم المفضلة في التدريس إلى المساقات التي يدرسونها وتدريبهم على التدريس في ضوئها ضمن برنامج التربية العملية.

محددات الدراسة

١ - اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية الفرع الأدبي في مديرية تربية بني كنانة خلال العام الدراسي (٢٠٠٣ / ٢٠٠٤) وبالتالي تتحدد نتائج الدراسة ضمن العينة المختارة.

٢ - تتحدد نتائج الدراسة بأداة الدراسة المستخدمة وصدقها وثباتها.

التعريفات الإجرائية

أساليب التعليم الشائعة

هي أساليب التعليم الشائع استخدامها لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية داخل غرفة الصف

معلمو التربية الاجتماعية والوطنية

هم جميع المعلمين المعينين في مديرية تربية لواء بني كنانة للعام الدراسي (٢٠٠٣ / ٢٠٠٤) والذين يدّرسون (التاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية)

أساليب التعلم المفضلة

وهي الأساليب التي يفضل الطالب استخدامها من قبل المعلم أثناء التدريس أكثر من غيرها.

الطلبة

هم جميع طلبة المرحلة الثانوية والذين يدرسون في الفرع (الأدبي) للعام الدراسي (٢٠٠٣ /٢٠٠٤) في مديرية تربية لواء بني كنانة.

الدراسات السابقة

على الرغم من أهمية التوافق بين أساليب التعليم الشائعة وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة إلا أن هذا الموضوع لم ينل اهتمام الباحثين، فقد تناولته الدراسات بصورة جزئية، ومن هذه الدراسات :

هدفت دراسة أوينز و بارنز(Owens & Barnes) إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الثانوية في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، اشتملت عينة الدراسة على (٢٧٩) طالباً من إحدى مدارس سدني في استراليا، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يفضلون التعلم التعاوني على التعلم التنافسي والفردي، كما تبين من الدراسة أن طلبة الثانوية يفضلون التعاون والتنافس الاجتماعي في التعلم أكثر من طلبة المدارس الأقل سناً [٤].

وقام حداد بدراسة لتقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية، وحاولت الدراسة الإجابة عن عدة أسئلة، منها : ما أكثر طرق

التدريس استخداماً في البرنامج التعليمي من وجهة نظر الطلبة والخريجين، وتألفت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً وطالبة من كليات مجتمع حوارة، وإربد، وعجلون. وأظهرت النتائج أن طريقتي المحاضرة والمناقشة هما الأكثر انتشاراً واستخداماً في كليات المجتمع[١٩].

أما ايمانويل وبوتر (Emanuel & Potter) فقد هدفت دراستهما إلى التعرف على أساليب تعلم الطلبة ومدى تفضيلهم لأي منها. وتألفت عينة الدراسة من طلبة المدارس والجامعات، حيث بلغت (٣٢٧) طالباً في المرحلة الثانوية و(٢٣٥) من طلبة الجامعات. وأظهرت النتائج أن طلاب المدارس يفضلون التعلم التعاوني على التعلم التنافسي والفردي وكذلك طلبة الجامعات فقد فضلوا التعلم التعاوني على التنافسي[٢٠ ، ص ٣٩٥].

وفي دراسة أجراها جونسون وانجلهارد (Johnson & Engelhard) هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة، وتألفت عينة الدراسة من (١٣٦) مراهقاً من الأمريكيين، وعلاقتها بكل من الجنس والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن الإناث يفضلن الأسلوب التعاوني في حين أن الذكور يفضلون الأسلوب التنافسي، كذلك أظهرت النتائج أنه كلما زاد التحصيل الأكاديمي عند الإناث زاد تفضيلهن للأسلوب التنافسي بعكس الذكور الذين قل تفضيلهم لهذا الأسلوب كلما زاد تحصيلهم[٢١ ، ص ٣٨٥].

أما دراسة العبدان والمعارك فهدفت إلى التعرف على أساليب تعلم اللغة الإنجليزية المفضلة لدى الطلبة السعوديين، وتألفت عينة الدراسة من (٢٦٣) طالباً وطالبة من جامعة الملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يفضلون أساليب تعلم متعددة ولكن بدرجات متفاوتة، كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق بين الطلبة في تفضيلهم لأساليب التعلم المفضلة تعزى لكل من الجنس والتخصص[٢٢ ، ص٣٣٥].

وقد قام النجدي بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي والعادي وجنس الطلبة على تحصيل طلبة الصف الثالث الثانوي في الكيمياء،

وتألفت عينة الدراسة من (٣٩٤) طالباً وطالبة قسموا إلى ثلاث مجموعات : تعلمت الأولى بالأسلوب التعاوني وهم (٣٥) ذكور و (٩٨) إناث، فيما تعلمت المجموعة الثانية بأسلوب التعلم التنافسي وعددهم (٥٣) طالباً و (٥٨) طالبة، وتعلمت المجموعة الثالثة وهي ضابطة بالطريقة المعتادة وعددهم (١٠٤) ذكور و (٤٦) إناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي والمعتاد لصالح التعلم التعاوني، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أسلوب التعلم التنافسي وأسلوب التعلم المعتاد لصالح أسلوب التعلم التنافسي في التحصيل [٢٣، ص ١١٣].

وقد أجرى حسن وعبد الفضيل دراسة سعت للتعرف على أثر الجنس والتخصص في أساليب تعلم الطلبة المفضلة في مراحل عمرية مختلفة. وتألفت عينة الدراسة من الصف الثاني الأساسي، والصف الرابع الأساسي والصف الثامن الأساسي والصف الثاني الثانوي، وطلبة السنة الثالثة من كلية التربية في جامعة المنيا، وبلغت عينة الدراسة (١٢٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم الفردي والتعلم التعاوني فيما يتعلق بالصف الثاني، أما في الصف الرابع فقد كانت الفروق لصالح الذكور في التعلم الفردي ويليه التعلم التعاوني، أما بالنسبة لطلبة الصف الثامن والثاني ثانوي والسنة الثالثة من طلبة كلية التربية فلم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. وبالنسبة لأثر التخصص فلم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائياً بين طلبة الشعب العلمية والأدبية في التعلم الفردي والتعلم التعاوني [٢٤، ص١٠٧].

وفي دراسة قام بها عناقرة هدفت للتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات، تألفت عينة الدراسة من (٦٣١) طالباً

وطالبة، وأظهرت النتائج أن الأسلوب المتكامل هو الأسلوب السائد لدى أفراد العينة. كذلك تبين وجود فروق في نسبة من يفضلون الأسلوب المتكامل بين الإناث والذكور لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في نسبة من يفضلون الأسلوب المتكامل لصالح تخصص الآداب في العلوم الإنسانية [٢٥].

أما زيتون فقامت بدراسة للتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة، تألفت عينة الدراسة من (٤٢٩) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة في محافظة عجلون. وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس أسلوب التعلم التعاوني لصالح التعلم التنافسي مقارنة بأسلوبي التعلم التعاوني والفردي، ولصالح التعلم المفضل مقارنة بالتعلم الفردي، وتبين عدم وجود فروق بين متوسط أداء الطلبة على أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي والفردي تعزى لمتغير الجنس، بينما تبين وجود فروق في تفضيل الطلبة لأسلوب التعلم التنافسي والفردي تعزى لطلبة المسار الأدبي، كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل الطلبة لأسلوب التعلم التعاوني والتنافسي والفردي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي [٢٦].

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة بأنها بحثت في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة باستثناء دراسة حداد [١٩] التي تعرض جزء منها إلى أساليب التدريس المستخدمة. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في حين تختلف عنها في تناولها لأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في مواد التربية الاجتماعية والوطنية، وهذا لم يقم به أي من الباحثين السابقين حيث كان تركيزهم على أساليب التعلم المفضلة في اللغة الإنجليزية والرياضيات وعلى الأساليب المفضلة بصورة عامة. كذلك تختلف عنها في أنها تناولت أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ومدى انسجامها مع أساليب التعلم

المفضلة لدى طلبتهم. وهذه الدراسة لم يقم به أي من الباحثين السابقين ؛ لذا تعد إضافة جديدة على الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية للفرع الأدبي في مديرية تربية بني كنانة للعام الدراسي (٢٠٠٣ / ٢٠٠٤) حيث بلغ عددهم (١٤٨٣) طالباً وطالبة، ويبين الجدول (١) أعداد الطلبة موزعين حسب الجنس.

جدول (١). توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد الطلبة
ذكور	٦٦٩
إناث	٨١٤
المجموع	١٤٨٣

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (١٠٧١) طالباً وطالبة، منهم (٤٥٩) طالباً و(٦١٢) طالبة، وقد اختار الباحث عينة الدراسة باستخدام الطريقة العنقودية من طلبة المرحلة الثانوية، وذلك لأنهم أكثر وعياً وقدرة للحكم على أساليب التعليم التي يستخدمها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية وأكثر دقة في تحديد أساليب التعلم المفضلة بالنسبة لهم. وقد كانت المدرسة هي وحدة الاختبار.

إجراءات بناء أدوات الدراسة وكيفية تطبيقها

- الأداة الأولى : صممت للكشف عن أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية.
- الأداة الثانية : صممت للكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أولاً : ما يتعلق بأداة الدراسة المتعلقة بأساليب التعليم الشائعة فقد تم إعداده وفق الخطوات الآتية :

١ - تم توجيه سؤال مفتوح إلى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ممن يدّرسون المرحلة الثانوية للتعرف على أهم أساليب التعليم التي يستخدمونها.

٢ - تمّ مراجعة الدراسات السابقة للتعرف على أهم أساليب التعليم الشائعة والمطبقة في المدارس لمعرفة أهم أساليب التعليم المطبقة في المدارس.

٣ - تمّ مراجعة الأدب التربوي السابق المتعلق بأساليب التعليم للتعرف على أهم أساليب التعليم الشائعة في الأدب التربوي.

٤ - تمّ بناء أداة الدراسة بصورة استبانة تتضمن أهم أساليب التعليم الشائعة مستفيداً في ذلك من السؤال المفتوح ، والدراسات السابقة ، والأدب التربوي السابق ، وقد بلغ عدد فقرات الأداة بصورتها الأولية (٣١) فقرة تم توزيعها في ثلاثة مجالات وهي : أساليب التعليم التي تعتمد على المعلم ، وأساليب التعليم التي تعتمد على المتعلم ، وأساليب التعليم التي توازن بين المعلم والمتعلم.

٥ - وللتأكد من صدق أداة الدراسة تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاصات التربوية في أساليب التدريس والقياس والتقويم بلغ عددهم

(١٢) محكماً من أعضاء هيئة التدريس للحكم على: مدى ملاءمة وانتماء كل فقرة للأسلوب التي تندرج تحته، كما طلب منهم اقتراح أية ملاحظات يرونها، أو حذف أي فقرات غير مناسبة، وبناءً على ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم أعيدت صياغة بعض الفقرات وحذف الفقرات المكررة المشار إليها من قبل المحكمين. حيث أصبحت الأداة بصورتها النهائية مؤلفة من (٢٥) فقرة موزعة ضمن ثلاثة مجالات وهي: المجال الأول أساليب التعليم الشائعة التي تعتمد على المعلم وتألفت من (٧) فقرات، والمجال الثاني أساليب التعليم الشائعة التي تعتمد على المتعلم وتألفت من (١٢) فقرة، والمجال الثالث أساليب التعليم الشائعة التي توازن بين المعلم والمتعلم وتألفت من (٦) فقرات. وقد قسمت درجة الشيوع إلى خمسة مستويات وهي: موافق بدرجة كبيرة جداً وأعطيت (٥) درجات، وموافق بدرجة كبيرة وأعطيت (٤) درجات، وموافق بدرجة متوسطة وأعطيت (٣) درجات، وموافق بدرجة ضعيفة وأعطيت (٢) درجتين، وموافق بدرجة ضعيفة جداً وأعطيت درجة واحدة. واعتبر الباحث أن أي فقرة تحصل على متوسط حسابي (٤) درجات فما فوق كبيرة جداً ومن متوسط حسابي ٣,٥ – ٣,٩٩ كبيرة، ومن متوسط حسابي ٢,٥ – ٣,٤٩ متوسطة، ومن متوسط حسابي ١,٥ – ٢,٤٩ ضعيفة، ومن متوسط حسابي ١,٤٩ فما دون ضعيفة جداً.

ثانياً: ما يتعلق بإعداد أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة فقد تم بناؤه وفق الخطوات الآتية:

لقد قام الباحث بتحويل أساليب التعليم الشائعة إلى أساليب تعلم مفضلة من خلال حذف بعض الكلمات وإضافة كلمات أخرى تعبر عن مدى تفضيل الطلبة لهذه الأساليب للكشف عمَّا إذا كانت أساليب التعليم الشائعة هي نفسها الأساليب المفضلة

لدى الطلبة أم لا. وقد استفاد الباحث أثناء صياغة أساليب التعلم المفضلة من مقياس أسلوب التعلم المفضل : (The Learning Preference Scale for Student (LPS)) والمعد من قبل أوينز وبارنز (Owens & Barnes)[٤] وبعد ذلك تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاصات التربوية في تخصصي أساليب التدريس وعلم النفس للحكم على مدى ملاءمة الفقرات للأساليب، ومدى ملاءمة الأداة لقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبحت الأداة بصورتها موزعة في ثلاثة مجالات وهي: المجال الأول أساليب التعلم المفضلة التي تعتمد على المعلم وتألفت من (٧) فقرات، والمجال الثاني أساليب التعلم المفضلة التي تعتمد على المتعلم وتألفت من (١٢) فقرة، والمجال الثالث أساليب التعلم المفضلة التي توازن بين المعلم والمتعلم وتألفت من (٦) فقرات، وقد قسمت فيها درجة التفضيل إلى خمسة مستويات وهي: أفضل بدرجة كبيرة جداً وأعطيت (٥) درجات، وأفضل بدرجة كبيرة وأعطيت (٤) درجات، وأفضل بدرجة متوسطة وأعطيت (٣) درجات، وأفضل بدرجة ضعيفة وأعطيت (٢) درجتين، وأفضل بدرجة ضعيفة جداً وأعطيت درجة واحدة. واعتبر الباحث أن أي فقرة تحصل على متوسط حسابي (٤) درجات فما فوق كبيرة جداً، ومن متوسط حسابي ٣,٥ – ٣,٩٩ كبيرة، ومن متوسط حسابي ٢,٥ – ٣,٤٩ متوسطة، ومن متوسط حسابي ١,٥ – ٢,٤٩ ضعيفة، ومن متوسط حسابي ١,٤٩ فما دون ضعيفة جداً.

ثالثاً : ثبات الأداتين

وتم حساب معامل الثبات للأداتين بطريقة كرونباخ ألفا حيث تم تطبيق الأداتين على عينة مؤلفة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية سوى عينة الدراسة،

وبلغت قيم معاملات الثبات الكلية لكل أداة، ولكل مجال من المجالات ضمن الأداتين كما هو مبين في الجدول (٢).

جدول رقم (٢). قيم معاملات الثبات الكلية للأداتين ولكل مجال من المجالات

المجالات	قيم معاملات الثبات للأداة الأولى	قيم معاملات الثبات للأداة الثانية
المجال الأول	٠.٨١	٠.٨٩
المجال الثاني	٠.٨٣	٠.٨٥
المجال الثالث	٠.٨٧	٠.٨١
المجالات مجتمعة	٠.٨٣	٠.٨٥

رابعاً : تم توزيع أدوات الدراسة بعد أخذ الموافقة الرسمية من قبل الباحث نفسه، وتم توجيه الطلبة إلى كيفية الإجابة عن الفقرات، وتوضيح الهدف من الدراسة، بعد ذلك تم جمع الاستبانات وتفريغها وتحليلها واستخراج النتائج وتفسيرها.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع المعلومات ثم تحليلها والتوصل إلى نتائج الدراسة ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات، وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج قيمة (كاي تربيع).

النتائج ومناقشتها

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما هي أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة ولكل مجال وللمجالات مجتمعة، والجدولان (٣) و(٤) يوضحان ذلك.

جدول رقم (٣). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة حول أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية.

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢١		يطرح المعلم أسئلة تتطلب الإجابة عليها من الطلاّب.	٣.٨٥	١.٣٢
٤		يقدم المعلم أمثلة على الدرس من البيئة المحلّية.	٣.٨٥	١.٣٦
٢٠		يثير المعلم الحوار والمناقشة مع الطلاّب.	٣.٤٤	١.٤٤
١٥		يطلب المعلم من الطلاّب طرح أفكار أو حلولاً لمشكلة	٣.٣٥	١.٣٩
٢٢		يقسّم المعلم الطلاّب إلى مجموعات ليتعلموا من بعضهم	٣.٣٠	١.٣٣
٢٣		يثير المعلم التنافس بين الطلاّب داخل الصف عن طريق	٣.٢٩	١.٢٦
١٠		يطلب المعلم من الطلاّب التوصّل إلى استنتاجات حول	٣.٢٧	١.٣٧
٦		يدخلُ المعلم الأحداث الجارية ضمن موضوع الدرس.	٣.٢٢	١.٣٧
١		يقوم المعلم بتوضيح المفاهيم الصعبة في الدرس وحده.	٣.٢٢	١.٣٩
١٨		يقدم المعلم المادة الدراسية بصورة واجبات داخل الصف.	٣.١٦	١.٢٩
٨		يعرض المعلم الدرس بصورة مشكلة تحتاج إلى حل من	٣.٠٨	١.٤٢
١٤		يُرجع المعلم الطلبة إلى البيئة المحلية على أنها مصدر	٣.٠٧	١.٣٣
٣		يعرضُ المعلم قِصصاً أثناء الدرس.	٣.٠٤	١.٣٩
٩		يكلف المعلم الطلاّب بتطبيق المعلومات بصورة عملية.	٣.٠١	١.٤١

تابع جدول رقم (٣).

رقم الفقرة	الترتيب	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥		يربط المعلم المعلومات بين المواد الدراسية داخل الصف	٣.٠١	١.٣٤
١٦		يستخدم المعلم أسلوب الألعاب التعليمية داخل غرفة	٢.٩٧	١.٥٢
٢٥		يتدرج المعلم في إعطاء المعلومات من التفاصيل الجزئية إلى	٢.٩٥	١.٤٧
٢٤		يتدرج المعلم في إعطاء المعلومات من المفاهيم الكلية إلى	٢.٩٤	١.٢٩
١٢		يُرجعُ المعلم الطلبة إلى مكتبة المدرسة للبحث والاستقصاء حول موضوع الدرس.	٢.٩٣	١.٤٠
١٧		يُثير المعلم خيال الطلاّب حول موضوعات الدرس.	٢.٨٨	١.٣٧
١٣		يستخدم المعلم أسلوب التعلّم الذاتي من قبل الطالب	٢.٨١	١.٣٤
١٩		يكلف المعلم الطلبة بإعداد مشروعات تتعلق بالتربية	٢.٧٦	١.٣٩
١١		يكلف المعلم طلبته بعرض موضوع الدرس باستخدام	٢.٧١	١.٤٢
٢		يُلقي المعلم المعلومات على الطلاّب دون مشاركتهم.	٢.٦٥	١.٣٥
٧		يقدم المعلم المعلومات بصورة ألغاز صوريّة.	٢.٥٤	١.٣٧

يتبين من الجدول رقم (٣) أن أعلى ثلاث فقرات حصلت على أعلى متوسط حسابي هي :

- الفقرة رقم (٢١) وتنص على " يطرح المعلم أسئلة تتطلب الإجابة عليها من الطلاب " ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن المعلم بطبيعته يكثر من طرح الأسئلة داخل الصف للتأكد من مدى فهم الطلاب أو مدى اكتسابهم للمعرفة ولتوضيح الأفكار والمفاهيم الغامضة في الدرس ، أو للتأكد من تحقق أهداف الدرس لدى الطلبة ؛ لذا فإن هذا الأسلوب حظي باهتمام كبير من قبل المعلمين.

– الفقرة رقم (٤) وتنص على " يعطي المعلم أمثلة على الدرس من البيئة المحلية " ويعود سبب ذلك إلى ارتباط الدراسات الاجتماعية الوثيق بالبيئة إذ إنها هي الدراسات التي تهتم بدراسة المجتمع ومشكلاته وكل ما فيه من ظواهر طبيعية وبشرية ؛ لذا فإن أي حدث جارٍ في المجتمع له صلة وثيقة بمنهج الدراسات الاجتماعية ؛ لذا يتم عرضه من قبل المعلم لتقريب الصورة إلى ذهن الطلبة ولكي يستفيد الطالب مما يأخذه في المدرسة ويطبقه في حياته اليومية.

– الفقرة رقم (٢٠) وتنص على " يثير المعلم الحوار والمناقشة مع الطلاب " وربما يعود سبب ذلك إلى إدراك المعلم لطبيعة الدراسات الاجتماعية حيث إنها تتضمن حقائق جامدة يصعب على الطلبة فهمها ، وهذا الأسلوب يثير الحيوية والنشاط ويجذب انتباه الطلاب مما ييسر على المعلم إيصال الفكرة للطلبة بسهولة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حداد [١٩] حيث أظهرت أن أكثر أساليب التدريس لدى المعلمين هي المناقشة والحوار. كما يتبين من الجدول نفسه أن أدنى ثلاث فقرات حصلت على أقل المتوسطات الحسابية هي :

– فقرة رقم (٧) وتنص على " يقدم المعلم المعلومات بصورة ألغاز صوريّة " وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أسلوب الألغاز الصورية لا يناسب طلبة المرحلة الثانوية حيث إن معظم استخداماته تكون في المرحلة الأساسية الدنيا ؛ لذا تم إغفاله. أو ربما يعود سبب ذلك إلى إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية أن هذا الأسلوب لا يتلاءم مع طبيعة الدراسات الاجتماعية التي تتضمن سردًا للأحداث وللوقائع ومعلومات عن مناطق جغرافية ؛ لذا فإن استخدامه يكون بدرجة ضعيفة.

– الفقرة رقم (٢) وتنص على " يُلقي المعلم المعلومات على الطلاّب دون مشاركة منهم " وربما يعود سبب ذلك إلى إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية بأن مواد

التربية الاجتماعية والوطنية تتضمن مفاهيم وأفكارًا غامضة تحتاج إلى شرح وتوضيح وتفسير لكي يستطيع الطالب فهمها واستيعابها ؛ لذا فإن أسلوب الإلقاء غير فعال في تدريس هذه المواد لذلك فإنهم يستخدمونه بصورة ضعيفة.

– الفقرة رقم (١١) وتنص على " يكلف المعلم طلبته بعرض موضوع الدرس باستخدام أسلوب التمثيل " ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن هذا الأسلوب ربما لا يتلاءم مع طبيعة موضوعات التربية الاجتماعية والوطنية في هذه المرحلة أو لإدراك معلمي الدراسات الاجتماعية بأن استخدام هذا الأسلوب سوف يؤدي إلى استهتار الطلبة في سير الحصة الدراسية باعتباره أدنى من مستوى الطلبة في المرحلة الثانوية ؛ لذا فإن استخدام المعلمين له جاء بصورة ضعيفة.

ولمعرفة أي المجالات أكثر شيوعاً لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية أثناء عملية التدريس، فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال وللمجالات مجتمعة كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول رقم (٤). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال وللمجالات مجتمعة لاستجابات الطلبة حول أساليب التعليم الشائعة.

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	الوسط المتحرر من عدد الفقرات
١	أساليب التعليم الشائعة التي تبرز دور المتعلم	٣٩.٥٧	١٢	٣.٢٩
٢	أساليب التعليم الشائعة التي تبرز دور المعلم	٢١.٠٦	٧	٣.٠٠
٣	أساليب التعليم الشائعة التي توازن بين دور المعلم والمتعلم	١٦.٣٥	٦	٢.٧٢
٤	المجالات مجتمعة	٧٦.٩٩	٢٥	٣.٠٧

يتبين من الجدول (٤) وبناءً على الوسط الحسابي المتحرر من عدد الفقرات أن أكثر المجالات شيوعاً أثناء التدريس هي الأساليب التي تبرز دور المتعلم، وربما يعود سبب ذلك إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية يؤمنون بدور المتعلم في التعليم ويأخذون بمبادئ تفريد التعلم التي تجعل المتعلم يتعلم وحده تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة حيث إن معلمي الدراسات الاجتماعية يركزون على طرح الأسئلة والحوار والمناقشة وعرض أمثلة من البيئة المحلية، وربما يعود الفضل في ذلك إلى الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم التي تؤكد على التعلم الذاتي والتعلم عن بعد... وغيرها.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه : ما هي أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدولان (٥) و (٦) يوضحان ذلك.

جدول (٥). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة حول أساليب التعلم المفضلة.

رقم الفقرة	الترتيب	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٠	١.	أفضل التعلم من خلال الحوار والمناقشة حول الدرس مع الطلاب.	٣.٩٧	١.٣٠
١٥	٢.	أميل إلى طرح أفكاري أمام زملائي حول موضوع الدرس.	٣.٧٦	١.٣١
٢١	٣.	أفضل أن يستخدم المعلم أسلوب التنافس بين الطلاّب.	٣.٧٢	١.١٩
٤	٤.	أؤمن بضرورة طرح المعلم أمثلة على الدرس من البيئة	٣.٦٦	١.٢٨
٩	٥.	أفضل تطبيق المعلومات بصورة عملية.	٣.٥٨	١.٢٨

تابع جدول رقم (٥).

رقم الفقرة	الترتيب	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠	٦.	أؤمن بضرورة أن يتوصل الطلاّب بأنفسهم إلى استنتاجات حول موضوع الدرس.	٣.٥٨	١.٢٩
٢٥	٧.	أفضل أن يطرح المعلم أسئلة تتطلب الإجابة من الطلاب.	٣.٥٤	١.٣٠
١٨	٨.	أرى بأن تعطى المادة الدراسية بصورة واجبات للطلبة لحلّها داخل الصف.	٣.٥٣	١.٣٤
١٧	٩.	أحب أن يقوم المعلم بإثارة خيال الطالب أثناء سير الحصة.	٣.٥٢	١.٢٨
٦	١٠.	أرغب بإدخال المعلم الأحداث الجارية ضمن موضوع الدرس.	٣.٥٠	١.٤٠
١	١١.	أحب أن يقوم المعلم بتوضيح المفاهيم الغامضة في الدرس وحده.	٣.٤٦	١.٤١
٣	١٢.	أقدر دور المعلم أثناء عرض قِصص أثناء الدرس.	٣.٤٦	١.٣١
٢٢	١٣.	أفضل التعلم من خلال العمل في مجموعات داخل الغرفة الصفية.	٣.٣٩	١.٢٢
١٤	١٤.	أميل إلى التعلم من البيئة المحلية باعتبارها مصدراً للتعلُّم.	٣.٣٨	١.٢٥
٥	١٥.	أثمن دور المعلم أثناء ربط المعلومات بين المواد الدراسية.	٣.٢٦	١.٣٢
٢٤	١٦.	أُفضل أسلوب التدرج من التفاصيل الجزئية إلى المفاهيم الكلية.	٣.٢٤	١.٥٠
١٢	١٧.	أُفضل أسلوب البحث والاستقصاء حول موضوع الدرس عن طريق العودة إلى المكتبة.	٣.٢٤	١.٣٦
٢٣	١٨.	أحب أسلوب التدرج من المفاهيم الكلية إلى التفاصيل الجزئية.	٣.١٤	١.٣٤
١١	١٩.	أُفضل أن يُعرض الدرس بأسلوب التمثيل.	٣.١٣	١.٤١
١٩	٢٠.	أُفضل أن تعطى المادة الدراسية على شكل مشروعات للطلبة.	٣.٠٩	١.٣٥
١٦	٢١.	أفضل التعلم باستخدام الألعاب التعليمية.	٣.٠٩	١.٣٨
٨	٢٢.	أرى أن يقدم المعلم الدرس بصورة مشكلة تحتاج إلى حل من الطلاب.	٣.٠٤	١.٣٣
١٣	٢٣.	أشعر بالرضا عندما أتعلم وحدي داخل غرفة الصف.	٢.٩٨	١.٤١
٧	٢٤.	أحب أن يقدم المعلم معلومات الدرس بصورة ألغاز صوريّة.	٢.٨٠	١.٤١
٢	٢٥.	أفضل إلقاء المعلم للمعلومات على الطلاّب دون مشاركة منهم.	٢.٦٤	١.٣٨

تبين من الجدول رقم (٥) أن أعلى ثلاث فقرات حصلت على أعلى متوسط حسابي هي:

- الفقرة رقم (٢٠) وتنص على " أفضل التعلم من خلال الحوار والمناقشة حول الدرس مع الطلاب" ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن المتعلمين في المرحلة الثانوية يميلون إلى المناقشة والحوار وعدم الاستسلام لآراء الآخرين بسهولة؛ لذا يفضلون هذا الأسلوب في التعلم أكثر من غيره، أو ربما يعود سبب ذلك إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية دائماً يستخدمون هذا الأسلوب؛ لذلك تعوّد الطلبة عليه وأصبحوا يفضلونه.
- أما فيما يتعلق بالفقرة رقم (١٥) وتنص على "أميل إلى طرح أفكاري أمام زملائي حول موضوع الدرس" فربما يعود سبب ذلك إلى أن الطالب في هذه المرحلة يحاول إظهار نفسه أمام المعلم وزملائه بأنه هو الأفضل من خلال طرح أفكاره داخل الصف؛ لذا فإن معظم الطلبة يفضلون هذا الأسلوب في التعلم لأنه يبرز الطالب المتميز.
- أما فيما يتعلق بالفقرة رقم (٢١) وتنص على " أفضل أن يستخدم المعلم أسلوب التنافس بين الطلاب " فيعزو الباحث سبب ذلك إلى طبيعة النظام التعليمي الذي يشجع الطلبة على الأسلوب التنافسي من خلال تقسيمهم إلى مجموعات وترتيب الطلاب في الصف وفقاً لأعلى العلامات، أو ربما يعود سبب ذلك إلى أن الطلاب اعتادوا منذ الصفوف الأولى على التنافس فيما بينهم لذلك يفضلون هذا الأسلوب في التعلم، كذلك فإن امتحان الثانوية العامة يدفع الطلبة إلى التنافس فيما بينهم وليس إلى التعاون باعتبار هذا الأسلوب له دور في إثارة دافعية الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زيتون [٢٥] حيث إن الطلاّب يفضلون التعليم التنافسي على التعليم التعاوني والفردي.

كما يتبين من الجدول نفسه أن أدنى ثلاث فقرات حصلت على أقل متوسطات حسابية هي:

- الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " أفضل إلقاء المعلم للمعلومات على الطلاب دون مشاركة منهم" وربما يعود سبب ذلك إلى طبيعة أسلوب الإلقاء وسلبياته والطالب في المرحلة الثانوية يحتاج إلى الفهم والحوار والمناقشة لكي يحصل على علامات مرتفعة ويرفض إلقاء المعلومات أو التعليمات عليه من قبل الآخرين إذا إن طبيعته في هذه المرحلة صعوبة الاستسلام لآراء الآخرين ؛ لذا جاءت درجة تفضيل الطلبة لهذا الأسلوب ضعيفة.

- الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " أحب أن يقدم المعلم معلومات الدرس بصورة ألغاز صورية" ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الألغاز الصورية تناسب المرحلة الأساسية أكثر من المرحلة الثانوية ، أو ربما أن أسلوب الألغاز الصورية لا يتلاءم مع طبيعة الدراسات الاجتماعية ؛ لذا لا يفضل الطلبة التعلم بواسطته.

- الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على " أشعر بالرضا عندما أتعلم وحدي داخل غرفة الصف" ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن من خصائص نمو الطلبة في هذه المرحلة حبهم للاختلاط والتفاعل مع زملائهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه ؛ لذا فإنهم لا يفضلون التعلم الفردي الذي يتعلم به الطالب وحده دون زملائه وإنما يميلون إلى المشاركة والمناقشة وطرح أفكارهم أمام زملائهم لإبراز أنفسهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Owens & Barns)[٤] و (Emanuel) [٢٥] و(Johnson & Engelhard) [٢١] حيث أظهرت نتائج دراساتهم أن الطلبة يفضلون التعلم التعاوني أكثر من التعلم التنافسي والفردي.

- ولمعرفة أي المجالات أكثر تفضيلاً عند الطلبة أثناء عملية التعلم ، فقد تمّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال وللمجالات مجتمعة، كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال والمجالات مجتمعة لاستجابات الطلبة حول أساليب التعلم المفضلة لديهم

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	الوسط المتحرر من عدد الفقرات
١	أساليب التعلم التي تبرز دور المتعلم	٤٣.٥٩	١٢	٣.٦٣
٢	أساليب التعلم التي تبرز دور المعلم	٢٢.٨٢	٧	٣.٢٦
٣	أساليب التعلم التي توازن بين دور المعلم والمتعلم	١٧.٤٨	٦	٢.٩١
٤	المجالات مجتمعة	٨٣.٩	٢٥	٣.٣٥

يتبين من الجدول رقم (٦) وبناءً على الوسط المتحرر من عدد الفقرات أن أكثر المجالات التي يفضل الطلبة التعلم بواسطتها هي الأساليب التي تبرز دور المتعلم، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الطالب في هذه المرحلة وصل إلى قدر كاف من النضج العمري والعقلي الذي يؤهله من الاعتماد على نفسه في عمليتي التعلم والتعليم؛ لذا أصبح يفضل الأساليب التي تبرز دوره أكثر من غيرها، كما يعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الطالب في هذه المرحلة يكون قد تم تزويده بالمهارات اللازمة التي تمكنه من التعلم وحده والرجوع إلى المصادر والمراجع المختلفة؛ لذا حظي هذا المجال باهتمام كبير من الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه : ما مدى التوافق بين أساليب التعليم الشائعة وبين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب قيمة (كاي تربيع) كما هو مبين في الجدول(٧).

الجدول رقم (٧). قيمة (كاي تربيع) لمعرفة مدى التوافق بين أساليب التعليم الشائعة وبين أساليب التعلم المفضلة

المجال		الترتيب ١	٢	٣	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
الأول	أساليب التعليم الشائعة التي تبرز دور المعلم	٣٠٠	٥١٦	٢٥٥	٣.٧٦	٠.١٥
	أساليب التعلم المفضلة التي تبرز دور المعلم	٢٨٢	٤٩٥	٢٩٤		
الثاني	أساليب التعليم الشائعة التي تبرز دور المتعلم	٢٨٢	٤٩٥	٢٩٤		
	أساليب التعلم المفضلة التي تبرز دور المتعلم	٦٤٢	٣٣٩	٩٠	٦.٣٠	٠.٠٤٣
الثالث	أساليب التعليم الشائعة التي توازن بين دور المعلم والمتعلم	٨١	٢٤٠	٧٥٠		
	أساليب التعلم المفضلة التي توازن بين دور المعلم والمتعلم	١٤٧	٢٣٥	٦٨٩	٢١.٧٤	٠.٠٠

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود عدم توافق بين أساليب التعليم الشائعة وأساليب التعلم المفضلة فيما يتعلق بالمجالين الثاني والثالث ، وهذا يعني أن أساليب التعليم الشائعة التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية التي تبرز دور المتعلم أو التي توازن بين دور المعلم والمتعلم غير مفضلة عند طلبتهم ، وقد يعود سبب ذلك إلى عدم مقدرة هؤلاء المعلمين على تحديد أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم بصورة صحيحة أو قد يعود سبب ذلك إلى بعد هؤلاء المعلمين عن طلبتهم ؛ لذلك لا يستطيعون تحديد احتياجاتهم الحقيقية ويكون تركيزهم على أساليب التعليم التي تبرز دورهم كمعلمين ، أما فيما يتعلق بالمجال الأول فيتضح وجود توافق بين أساليب التعليم الشائعة التي تبرز دور المعلم وأساليب التعلم المفضلة التي تبرز دور المعلم ، وهذا يعني أن الطلبة يفضلون الأساليب التي تبرز

دور المعلم، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أنه مهما تطورت أساليب التعليم فإن الطلبة يفضلون أن يبقى المعلم هو العنصر الأساس في العملية التعليمية. أو ربما يعود سبب ذلك إلى أن الطلبة تعودوا على وجود المعلم والاعتماد؛ لذا فإن أي أسلوب أو طريقة تعلم لا يكون فيها المعلم موجهاً ومرشداً تكون غير مفضلة لدى الطلبة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالتوصيات والمقترحات الآتية:

١ - عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية لتدريبهم على التدريس وفق أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة.

٢ - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة وتدريب الطلبة المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على التدريس في ضوئها ضمن برنامج التربية العملية.

٣ - ضرورة إيلاء معلمي التربية الاجتماعية والوطنية اهتماماً أكثر بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الذين ظهر اهتمامهم فيها بدرجة ضعيفة، وذلك من خلال التركيز عليها أثناء تدريسهم للطلاب.

٤ - إجراء دراسات أخرى في المرحلة الأساسية لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في هذه المرحلة ومقارنتها مع أساليب التعلم المفضلة في المرحلة الثانوية.

المراجـــع

[١] منصور، علي. *التعلم ونظرياته*. دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٣.

[٢] عواد، أحمد. "*قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعليم*. الإسكندرية: المكتب العلمي، ١٩٩٨.

[٣] علي، سعيد إسماعيل. *فقه التربية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١.

[٤] Owens, L, g Barnes, J, " *The Relationship between cooperative, competitive and individualized learning preferences and students perception of class room learning atmosphere* ". American educational Researcn Journal, Vol (19) N (2) : . (1982). PP. 82 – 200.

[٥] Weinstein, C. E & R, F, Mayer, " *The Teaching of Learning Strategies*". In Hand – Book of Research on Teaching Edited by M. C Win rock, New York, Macmillan. (1996).

[٦] Keere, James, W. *"Learning Style : Cognitive and Thinking Skills Instructional Leadership Series"*, National Association Secondary School Principals, Reston, (1991). P. 25

[٧] Good lad, J *"Aplace Called School, Perspects for the Future"*, New York, MC Graw-Hill. (1983).

[٨] Gentry, M. et, al " *Gifted Student's Perception of Their Class Activities : Differences Among Rural*", Urban, and Suburban Student attitudes " Gifted Child quartery " V (46) N (2). (2002).PP (145 – 156).

[٩] MrCarthy et, al " *The Math Workbook Guided Practice in Mat Lesson* ", Exel Inc Barrignton (1987).

[١٠] Entmistle, N, " *Styles of learning and teaching* ", John Wiley, chi – cheo (1981).

[١١] سنقر، صالحة، *المناهج التربوية*. ط٥. دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٨.

[١٢] الشبلي، إبراهيم مهدي، *التعليم والتعلم الفعال*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

[١٣] قطامي، يوسف، وقطامي نايفة. *سيكولوجيا التعليم الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

[١٤] ريان، فكري حسن. *تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها*. ط٣. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

[١٥] Stone, D, & Nilson, E, " *Educational psychology : The development of teaching skills* ". N.Y Harper and Row. (1986).

[١٦] سعادة، جودت، وإبراهيم، عبدالله. *المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين* : ط٣. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٧.

[١٧] أبو جلال، صبحي، وعليمات، محمد. *أساليب التدريس العامة المعاصرة*. ط١. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

[١٨] Hinton, s, " *The learning style preferences of student in Graduate school* ". Paper presented the annual meeting of the mid–south educational research association, Knoxville. (1992).

[١٩] حداد، *أكمل. تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٨٨.

[٢٠] Emanuel, R.g potter, w. " *Do students style preference differ by grade level* ", orientation toward college and academic major? Research in Higher education. Vol (33) N (3). (1992). pp 395 – 414.

[٢١] Johnson, C,.g Engelhard, G Gender, *Academic achievement, and preferences for cooperative competitive, and individualistic learning among African-American* adolescents. The Journal of psychology. (26) (4) (1992). Pp 385 – 392.

[٢٢] العبدان، عبد الرحمن، والمعارك، سليمان. *أساليب تعلم اللغة الإنجليزية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين*. السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، مج ٤، ع١، ١٩٩٢: ٣٣٥ -٣٥٧.

[٢٣] النجدى، أحمد عبد الرحمن. *"أثر بنية التعليم التعاوني والتنافسي على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في الكيمياء واتجاهاتهم نحو الأداء العملي. دراسات تربوية واجتماعية* "، جامعة قطر، مج٢، ع٤، ١٩٩٦: ١١٣ -١٧٧.

[٢٤] حسن، نجاة، وعبد الفضل، مديحة. *"أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي*. جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج١٢، ع٤ (١٩٩٨): ١٠٧ -١٦٨.

[٢٥] عناقرة، نذير. *أساليب التعليم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد. جامعة اليرموك، ١٩٩٨.

[٢٦] زيتون، زهية صالح. *أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك، ٢٠٠٣.

The Common Teaching methods of Social Studies and National Studies Teachers and how much they go with the most favored Strategy

Hini Hatmel Obeidat
Assistant Professor
Al-Hussein Bin Talal University - Jordan

Abstract. This study aimed at knowing the difference between the strategies followed by the social studies teachers and the national studies teachers and how much do they go with the most favored strategies for the their students.

The first contains the common teaching Instrument strategies and the other instrument contains the most favored strategies and both reliability and validity were done for both instruments.

After that the instruments were distributed on (1071) students in the literature stream. The results of the study were as the following : that the most common teaching strategies among the social studies teachers and national studies teacher were the strategies that shows the role of the learner and that the least teaching strategies used is the strategies that balance between the learner and the teacher. It also showed that the most favored teaching strategies among the students were the strategies that shows the role of the teacher and the least favored among students were the strategies that balance between the teacher and the leaner.

The results also showed that there is no consistency between the common teaching strategies and the strategies favored by the leanerer in terms of the strategies that show the learners role and the balance between the teacher and the leanerer. But it showed consistency between the common strategies and the favored strategies by leanerer that show the role of the teacher.

The Researcher gave a number of suggestions from the most important is to hold training setions for both the social studies and national studies teachers to train them on teaching through the most favored strategies of their students.

الكسب: حقيقته – حكمه – ضوابطه – مقاصده

علي بن إبراهيم القصير
أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية
(قدم للنشر في ٢٤/ ١٠/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ٢/٢٧ /١٤٢٦هـ)

ملخص الدراسة. أسهب الفقهاء – رحمهم الله – في الكلام عن الكسب في أبواب متعددة من الفقه حيث إنه المنظم لشؤون الأفراد في حياتهم المعيشية ، فهو يعد من الأسباب المعينة على تحقيق العبودية لله تعالى، وقد تكلم الفقهاء – رحمهم الله – عن حكمه ، وضوابطه، ومقاصده ، وذكروا الأدلة الحاثة عليه من الكتاب والسنة ،ولهذه الأهمية أهتم المؤلفون بالاقتصاد بهذا الجانب وجعلوه من أولويات مقاصدهم في التأليف.

وقد قسمت البحث إلى أربعة فصول ومباحث هي :

الفصل الأول : تعريف الكسب والأدلة الحاثة عليه ، وحكم الكسب.

الفصل الثاني : ضوابط الكسب.

الفصل الثالث : مقاصد الكسب.

الفصل الرابع : أفضل أنواع المكاسب.

وتحت هذه الفصول مباحث.

المقدمـــــــــة

الحمد لله الخالق الذي أوجد عباده من العدم، ورزقهم من الطيِّبات لعلهم يشكرون. قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (الإسراء، ٧٠).

والصَّلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمُرسَلين محمد بن عبدالله القائل - لما سئل: أيّ الكسب أطيب؟ - قال: (عمل الرَّجُل بيده، وكلُّ بيع مبرور)[1]. صلَّى الله عليه، وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدِّين، أما بعد:

فإنّ من نعم الله ﷻ على خلقه أن يسَّر لهم أسباب المعيشة والرِّزق الحلال، وشرع لهم الكسب وحضَّهُم على تحصيله بأنواعه وطُرُقه المتعدِّدة، حتى يكون سعيُ الإنسان في طلب رزقه حلالاً مباركًا فيه غير مردود عليه.

قال ابن خلدون: "اعلم أنّ المعاش هو عبارة عن ابتغاء الرِّزق والسعي في تحصيله، وهو مَفْعَل من العَيْش، كأنه لَمَّا كان العيش - الذي هو الحياة - لا يحصُل إلا بهذه جُعلت موضعًا له على طريق المبالغة"[2].

ولأهمية الكسب في الوقت الحاضر، ونظرًا للاتِّساع المادِّيّ الذي لم يكن معهودًا في السابق، مما جعل كثيرًا من الناس تتزاحم في الدُّخول في المادِّيات، وتتنافس في الحصول على أكبر قدر من المال ما استطاع إلى ذلك طريقًا.

---

(1) أخرجه أحمد في *المسند* (٥٠٢/٢٨ ح١٧٢٦٥)، والطبراني في *معجمه الكبير* (٢٧٧/٤ ح٤٤١١)، والحاكم في *المستدرك* (١٠/٢). وسكت عنه الذهبي.
قال الهيثمي في *مجمع الزوائد* (٦٠/٤): "فيه المسعوديّ، وهو ثقة ولكنه اختلط، وبقيَّة رجال أحمد رجال الصَّحيح". قال المعلِّقون على *مسند* أحمد: "حسن لغيره".

(٢) *مقدمة* ابن خلدون (٤٠٨/١).

إلا أنه مع هذا الاتِّساع حصل بطالةٌ لكثير من الناس والقعود عن الكسب، وأصبحوا عالةً على أُسَرهم ومجتمعهم.

وهناك صنفٌ آخرُ من الناس استولى على قلوبهم حبُّ المادَّة الجامح، غير مقتنعين بأسباب الرِّزق المباحة، وبطُرقه المشروعة، مقتحمين كلَّ طريق ولو أدَّى إلى الأمر الحرام!

فلذلك أحببتُ أن أبيِّن حُكم الكسب، وضوابطه، ومقاصده.

وتَّضح أهمِّيةُ هذا الموضوع من الأسباب التالية:

١ - إشعار الشباب - وخُصوصًا الطُلاَّب الَّذين هم على أبواب التخرُّج من الجامعة والمعاهد التقنية - بأهمِّية الكسب، حيث تردُ الأسئلة من الطُلاَّب في مادة النظام الاقتصادي في الإسلام عن الكسب؛ لأنه من ضمن مفردات المادَّة، وهل ينتظر المتخرِّج من الجامعة أو المعاهد العليا أو الفنِّية الوظيفة التي تُناسب تخصُّصَه في إحدى مؤسَّسات الدَّولة، وعلى هذا يبقى في مدَّة الانتظار عالةً على والده بالإنفاق عليه، أو على مجتمعه حتى يجد الوظيفة التي تناسبُه!

٢ - يوجد من بعض المسلمين الحرصُ على الكسب ولو كان بطُرُق محرَّمة أو وسائل غيرَ مشروعةٍ بهدف جمع المال بأيِّ وسيلة كانت، غير مُكترثين بطُرق الكسب الحلال على كثرتها وتنوُّعها، فعن طريق ضوابط الكسب يتبيَّن للمسلم ما ينبغي أن يسير عليه في تكسُّبه.

٣ - بالإضافة إلى ما سبق فالكسب الطيِّب الحلال حثَّ الشارعُ عليه، مِمَّا له أثرٌ على الإنسان في عبادته وقَبول دعائه، كما قال الرَّسُول ﷺ:

"أيها الناس! إنَّ الله طيِّب لا يقبل إلاَّ طيِّبًا، وإنّ الله أمر المؤمنين بما أمر به المرسَلين، فقال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ كُلُواْ مِنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَٱعْمَلُواْ صَٰلِحًا ۖ إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ ﴾ (المؤمنون، ٥١)، وقال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُلُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ ﴾ (البقرة، ١٧٢). ثم ذكر الرَّجُل

يُطيل السفر، أشعثَ أغبر يَمُدُّ يديه إلى السماء: يا ربّ! يا ربّ! ومطعمُه حرام، ومَشربُه حرام، وملبسُه حرام، وغذي بالحرام، فأنّى يُستجاب لذلك؟!"[٣].

الدِّراسات السابقة

لم أجد من أفرد الكسب بدراسة مستقلّة بكتاب مطبوع، أو ببحث منشور في إحدى المجلاّت العلمية حسبما اطّلعتُ عليه، وخصوصًا فيما يتعلّق بالمقاصد المتعلّقة بالكسب، سوى كتاب *كسب الموظفين وسلوكهم* للدكتور صالح بن محمد المزيد الطبعة الثانية عام ١٤٠٤هـ ، طبع دار العلوم والحكم.

تقسيمات البحث

ويتكوَّن البحثُ من أربعة فصول على النحو التالي:

الفصل الأول: تعريف الكسب، والأدلة الحاثّة عليه، وحكمه وتحته مبحثان:

المبحث الأول: تعريف الكسب والأدلة الحاثة عليه.

المبحث الثاني: حكم الكسب.

الفصل الثاني: ضوابط الكسب.

الفصل الثالث: مقاصد الكسب، وتحته مبحثان:

المبحث الأول: مقاصد الكسب المتعلّقة بالأفراد.

المبحث الثاني: مقاصد الكسب المتعلّقة بالمجتمع.

الفصل الرابع: أفضل أنواع المكاسب.

خاتمة: أعرض فيها النتائج التي توصَّلتُ إليها في هذا البحث، مع التوصيات.

---

(٣) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب قبول الصدقة من الكسب الطيِّب وتربيتها (٧٠٣/٢ ، ح١٠١٥).

الفصل الأول: تعريف الكسب وأدلته الحاثَّة عليه وحكمه

ويتكون من مبحثين:

المبحث الأول : تعريف الكسب وأدلته الحاثة عليه

أولا: تعريف الكسب لغةً واصطلاحًا والألفاظ المتعلّقة به

تعريف الكسب لغةً: قال ابن فارس: "الكاف والسين والباء أصلٌ صحيح، وهو يدلُّ على ابتغاء وطلب وإصابة، فالكسب من ذلك، ويُقال: كَسب أهله خيرًا، وكسبتُ الرجُل مالاً فكسَبَهُ، وهذا مما جاء على فَعَلْته".(٤)

وقال الفيُّومي: "مصدر كَسَبَ مالاً يَكسِبُ كَسْبًا: رَبحه، وكَسَبَ لأهله واكتسب: طلب المعيشة، واكتسبَ الإثم: تحمَّله".(٥)

تعريف الكسب اصطلاحًا: (٦) عرَّفهُ الماورديّ بقوله: "الأفعال الموصلة إلى المادة والتصرُّف إلى الحاجة".(٧)

وعرَّفه الأصبهاني بقوله: "ما يتحرَّاه الإنسان مما فيه اجتلاب نفع وتحصيل حظّ، ككسب المال".(٨)

---

(٤) معجم *مقاييس اللغة*، مادة "ك س ب" (١٧٩/٥).، *والقاموس المحيط مادة* (ك س ب) ص١٦٧

(٥) *المصباح المنير*، مادة "الكاف مع السين وما يثلثهما" (ص٢٠٣).

(٦) الكسب بالاصطلاح المراد به هنا الذي تناوله الفقهاء؛ لأنّ الكسب له تعريف كذلك عند المصنِّفين في علم الاعتقاد يخالف المقصود عند الفقهاء، قال ابن أبي العزّ في شرح العقيدة الطحاوية (ص٦٥٢): "الكسب هو الفعل الذي يعود على فاعله من نفع أو ضرّ من فعل الطاعات أو المعاصي". يُنظر: مجموع الفتاوى (٣٨٧/٨)، *والتعريفات* للجُرجاني (ص١٨٤)، *والقاموس الفقهي لغةً واصطلاحًا* (ص٣١٨ -٣١٩).

(٧) *أدب الدنيا والدِّين* (ص٣٣٦).

(٨) *المفردات* (ص٧٠٩).

وهذه التعاريف الاصطلاحية متقاربة في معناها مع التعريف اللغويّ، حتى إنّ السرخسي - رحمه الله - عرَّف الاكتساب بقوله:

"الاكتساب في عُرف أهل اللسان: تحصيل المال بما يحلُّ من الأسباب، واللفظ في الحقيقة مستعمَل في كلِّ باب". [٩]

الألفاظ ذات الصلة بالكسب: أوضحت الموسوعة الفقهية الألفاظ ذات الصلة بالكسب، وذكرت عددًا من أنواع الألفاظ، وهي:

أ- **الحرفة**: الحِرْفَة - بالكسر - في اللُّغة: الطعمة، والصِّناعة يُرتزق منها، وكلُّ ما اشتغل الإنسان وضَرِيَ به يُسمَّى صَنْعَةً وحِرْفَةً؛ لأنه يتحرف إليها. [١٠]

ولا يخرُج استعمال الفقهاء لهذا اللفظ عن المعنى اللُّغَويّ.

قال الرَّملي: "الحرفة ما يتحرف به لطلب الرِّزْق من الصنائع وغيرها". [١١]

والصِّلة بين الحرفة والكسب هي: أنّ الكسب أعمُّ من الحرفة؛ لأنّ الكسب قد يكون حرفةً وقد لا يكون.

ب- **الرِّبْح**: الرِّبح في اللُّغة: المَكسَب. [١٢]

قال الأزهريّ: "ربح في تجارته: إذا أفضل فيها". [١٣]

ولا يخرُج استعمالُ الفقهاءِ لهذا المعنى عن المعنى اللُّغويّ.

والصِّلة بين الرِّبْح والكسب: أنّ الرِّبْح ثمرة الكسب.

---

(٩) كتاب *الكسب* (ص٧٠).

(١٠) ينظر: *القاموس المحيط*، مادة "ح ر ف" (ص١٠٣٣).

(١١) *نهاية المحتاج* (٢٥٨/٦).

(١٢) ينظر: *المعجم الوسيط*، مادة "رب ح" (ص٣٢٢).

(١٣) ينظر: *تهذيب اللغة* ٥/ ٣١

جـ- **الغنى:** الغِنَى - بالكسر والقصر - في اللُّغة: اليَسَار.[١٤]

ولا يخرُجُ المعنى الاصطلاحيّ عن المعنى اللُّغويّ، إلاَّ أنه عند الفقهاء أنواع.

والصِّلة بين الغنى والكسب: أنّ الكسب وسيلةٌ من وسائل الغنى.[١٥]

ثانيًا: الأدلة الحاثَّة على التكسُّب من القُرآن والسنَّة وآثار الصحابة ﷺ

أ- الأدلة من القرآن: ١ - قال تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا ٱلنَّهَارَ مَعَاشًا ﴾ (النبأ، ١١).

أي: جعلناه مشرِقًا منيرًا يتمكَّن الناس من التصرُّف فيه، والذَّهاب والمجيء للمعاش والتكسُّب والتجارات وغير ذلك.[١٦]

٢ - قال تعالى: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾ (القصص، ٧٧).

قال ابن كثير: "أي: استعمل ما وهبك الله من هذا المال الجزيل والنعمة الطائلة في طاعة ربِّك والتقرُّب إليه بأنواع القُرُبات التي يحصُل لك بها الثواب في الدار الآخرة، ﴿ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ﴾ أي: ممَّا أباح الله فيها من المآكل والمشارب والملابس والمساكن والمناكح، فإنَّ لربِّك عليك حقًّا، ولنفسك عليك حقًّا، ولأهلك عليك حقًّا، ولزُوَّارك عليك حقًّا، فآت كُلَّ ذي حقٍّ حقَّه. ﴿ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ﴾ أي: أحسن إلى خلقه كما أحسن هو إليك".[١٧]

---

(١٤) ينظر: *مختار الصحاح*، مادة "غ ن ي" (ص٢١٤).

(١٥) *الموسوعة الفقهية* الصادرة عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت (٢٣٤/٣٤).

(١٦) ينظر: *تفسير ابن كثير* (٢٣٧/٨)، *وفتح القدير* (٣٦٤/٥).

(١٧) *تفسير ابن كثير* (٢٥٣/٦ - ٢٥٤).

٣ - قال تعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ يَعْلَمُ أَنَّكَ تَقُومُ أَدْنَىٰ مِن ثُلُثَيِ ٱلَّيْلِ وَنِصْفَهُۥ وَثُلُثَهُۥ وَطَآئِفَةٌ مِّنَ ٱلَّذِينَ مَعَكَ ۚ وَٱللَّهُ يُقَدِّرُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ ۚ عَلِمَ أَن لَّن تُحْصُوهُ فَتَابَ عَلَيْكُمْ ۖ فَٱقْرَءُوا۟ مَا تَيَسَّرَ مِنَ ٱلْقُرْءَانِ ۚ عَلِمَ أَن سَيَكُونُ مِنكُم مَّرْضَىٰ ۙ وَءَاخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِى ٱلْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ ۙ وَءَاخَرُونَ يُقَٰتِلُونَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۖ ﴾ (المزّمل، ٢٠).

قال ابن كثير - عن وجه الدلالة من هذه الآية -: "أي: علم أن سيكون من هذه الأمة ذوو أعذار في ترك قيام الليل، من مرضى لا يستطيعون ذلك، ومسافرين في الأرض يبتغون من فضل الله في المكاسب والمتاجر، وآخرين مشغولين بما هو الأهم في حقّهم من الغزو في سبيل الله".(١٨)

٤ - قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ (الملك، ١٥).

قال ابنُ كثير: "أي: فسافروا حيث شئتُم من أقطارها، وتردَّدوا من أقاليمها وأرجائها في أنواع المكاسب والتجارات، واعلموا أنَّ سعيَكُم لا يُجدي عليكم شيئًا إلاَّ أن يُيسِّره الله لكم، ولهذا قال: ﴿ وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ﴾، فالسعي في السبب لا يُنافي التوكُّل. ومناكبُها: أطرافُها وفِجاجُها ونواحيها".(١٩)

٥ - قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا نُودِىَ لِلصَّلَوٰةِ مِن يَوْمِ ٱلْجُمُعَةِ فَٱسْعَوْا۟ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ وَذَرُوا۟ ٱلْبَيْعَ ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٩﴾ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَٱذْكُرُوا۟ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (الجمعة، ٩-١٠).

---

(١٨) *تفسير ابن كثير* (٢٥٨/٨).

(١٩) *تفسير ابن كثير* (١٧٩/٨ - ١٨٠).

قال الشوكاني عن وجه الدّلالة من هذه الآية: "قوله تعالى: ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ ﴾ للتجارة والتصرُّف فيما تحتاجون إليه من أمر مَعاشكم. وقوله تعالى: ﴿ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ ﴾ أي: من رزقه الذي يتفضَّل على عباده بما يحصل لهم من الأرباح في المعاملات والمكاسب. وقيل: المراد به ابتغاء ما عند الله من الخير الأخرويِّ والدُّنيويّ".[٢٠]

ب- الأدلة من السُّنَّة: ١- أنّ رسول الله ﷺ قال: (ما أكل أحدٌ طعامًا قطُّ خيرًا من أن يأكُل من عمل يده، وإنَّ نبيَّ الله داود عليه السلام كان يأكُل من عمل يده).[٢١]

٢ - عن أبي هريرة رضي الله عنه أنّ رسول الله ﷺ قال: (والذي نفسي بيده لأَنْ يأخُذَ أحدُكم حبلَه فيحتطبُ على ظهره خيرٌ له من أن يأتيَ رجُلاً أعطاه الله من فضله فيسألَه أعطاه أو منعه).[٢٢]

٣ - عن أنس رضي الله عنه أنّ رسول الله ﷺ قال: (ما من مسلم يزرعُ زَرْعًا، أو يغرسُ غَرْسًا، فيأكُلُ منه طيرٌ أو إنسانٌ أو بهيمةٌ إلا كان له به صدقةٌ).[٢٣]

٤ - عن أبي بُرْدَة ورافع بن خديج رضي الله عنهما أنّ رسول الله ﷺ سُئل: أيُّ الكسب أطيب أو أفضل؟ قال: (عمل الرَّجُل بيده وكلُّ بيع مبرور).[٢٤]

---

(٢٠) *فتح القدير* (٥/٢٢٤).

(٢١) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب كسب الرجل وعمله بيده (٢/٨٠، ح٢٠٧٢)، وأحمد في *المسند* (٢٨/٤١٨ ح١٧١٨١).

(٢٢) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الزكاة، باب الاستعفاف عن المسألة (١/٤٥٦، ح١٤٧١)، ومسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب كراهية المسألة للناس (٢/٢٧١، ح١٠٠٤٢).

(٢٣) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الحرث والمزارعة، باب فضل الغرس والزرع إذا أكل منه (٢/١٥٢، ح٢٣٢٠)، ومسلم في صحيحه، باب فضل الغرس والزرع (٣/١١٨٨، ح١٥٥٢).

(٢٤) سبق تخريجه في صفحة ٩٦٨.

جـ- الآثار عن الصحابة ﷺ في الحث على الكسب: ١ - عن عائشة رضي الله عنها قالت: "كان أصحابُ رسول الله ﷺ عُمَّالَ أنفسهم".[٢٥]

٢ - عن عمر بن الخطَّاب ﷺ قال: "أيم الله! لأن أموت في شعبتي رحلي وأنا أبتغي بمالي من الأرض من فضل الله أحبُّ إليَّ من أن أموت على فراشي".[٢٦]

٣ - عن حكيم بن قيس بن عاصم، عن أبيه: أنه أوصى بنيه فقال: "عليكم بالمال واصطناعه، فإنه منبهة الكريم ويُستغنى به عن اللئيم، وإيَّاكم والمسألة فإنَّها آخر كسب الرَّجُل".[٢٧]

٤ - عن عائشة رضي الله عنها قالت: "كان أبو بكر ﷺ أتْجَر قُريش حتى دخل في الإمارة".[٢٨]

٥ - عن الحارث قال: "كان الرَّجُل منا تنتج فرسُه فينحرُها، فيقول: أنا أعيش حتى أركب هذا؟! فجاءنا كتابُ عُمر: أَنْ أَصلِحوا ما رزقكم الله فإنَّ في الأمر تنفسًا".[٢٩]

---

(٢٥) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب كسب الرجل وعمله بيده (٨٠/٢ رقم٢٠٧١).

(٢٦) أخرجه سعيد بن منصور، وعبد بن حُميد، وابن المنذر - كما في *الدرّ المنثور* للسيوطي (٢٨٠/٦) -، والخلال في الحث على التجارة والصناعة والعمل (ص٥٦ -٥٧ رقم٦٣).

(٢٧) أخرجه عبدالرزَّاق في *مصنَّفه* (٩٢/١١)، والبخاري في *الأدب المفرد* (١٤٥)، باب تسويد الأكابر، والخلال في الحث على التجارة والصناعة والعمل (ص٤٩ -٥٠ رقم٥٠).

(٢٨) أخرجه ابن أبي شيبة في *مصنَّفه* (١٦/٧)، والخلال في الحث على التجارة والصناعة والعمل (ص٥٣ رقم٥٨).

(٢٩) أخرجه وكيع في *الزهد* (٧٨٥/٣ رقم٤٧٠)، والبخاري في *الأدب المفرد* (ص١٨٠ -١٨١)، باب اصطناع المال.

المبحث الثاني: حكم الكسب

الكسبُ تعتريه الأحكام التكليفيةُ (٣٠) الخمسة، فقد يكون واجبًا، وقد يكون مندوبًا، وقد يكون محرَّمًا، وقد يكون مكروهًا، وقد يكون مباحًا.

وهذا فيما يتعلَّقُ بالفرد.

أما ما يتعلَّقُ بالأمة فهو من فُروض الكفايات التي إن قام بها من يكفي سقط الإثم عن الباقين.

قال شيخُ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله –: "قال غير واحد من الفقهاء من أصحاب الشافعي وأحمد بن حنبل وغيرهم، كأبي حامد الغزالي وأبي الفرج ابن الجوزي وغيرهم: إنَّ هذه الصناعات فرضٌ على الكفاية، فإنه لا تتم مصلحة الناس إلا بها، كما أنّ الجهاد فرضٌ على الكفاية". (٣١)

وقال الشربيني: "من فروض الكفايات الحِرَفُ، كالتِّجارة والخياطة والحجامة؛ لأنّ قيام الدُّنيا بهذه الأسباب، وقيام الدِّين يتوقَّفُ على أمر الدُّنيا". (٣٢)

أما ما يتعلَّقُ بالأفراد فيختلف الحُكم في حقِّ الواحد منهم باختلاف حاله، فمن حالة وجوب إلى حالة ندب أو إباحة أو حرمة أو كراهه.

---

(٣٠) المقصود بالحُكم التكليفي: هو ما أشار إليه الزركشي في تعريفه بقوله: "هو خطاب الشرع المتعلّق بفعل المكلّف بالاقتضاء أو التخيير". ثم قال بعد ذلك: "خطاب الشرع قسمان: أحدهما: خطاب التكليف بالأمر والنهي والإباحة، ومتعلّقه الأحكام الخمسة: الوجوب، والتحريم، والندب، والكراهية، والإباحة. والثاني: خطاب الوضع. أما الحُكم عند الفقهاء: فهو عبارة عن أثر خطاب الشارع المتعلّق بأفعال المكلّفين بالاقتضاء أو التخيير، فأثر قوله تعالى: ﴿ أَوْفُوا بِالْعُقُودِ ﴾ (المائدة، ١): وجوب الوفاء بالعقود. ينظر: *البحر المحيط في أصول الفقه* (١/١١٧-١٢٧)، وشرح *ابن حلول على تنقيح الفصول* (ص٦١)

(٣١) ينظر: مجموع الفتاوى (٢٨/٧٩ -٨٠).

(٣٢) مغني المحتاج (٤/٢١٣).

أولاً: الكسب الواجب

يُعدُّ الكسبُ واجبًا عينيًّا في حالتين:

الحالة الأولى: القادر على الكسب الذي لا يملك من المال ما يُقيم به صلبه، من مأكل ومَشرَب وغيرهما، وعلى من تلزمُه مؤونتهم، من زوجة وأولاد ووالدين إذا كانا فقيرين.

الحالة الثانية: إذا كان عليه دَين.

أقوال الفقهاء في وجوب الحالة الأولى:

قال السرخسي: "المذهب عند جمهور الفقهاء من أهل السنَّة والجماعة أنَّ الكسب بقدر ما لا بد منه فريضة". (٣٣)

وقال ابن القيِّم: "فالتكسُّب المقدور للنفقة على نفسه وأهله وعياله واجبٌ". (٣٤)

وقال الشربيني: "كما يلزمه الاكتساب لإحياء نفسه". (٣٥)

وقال ابنُ حزم: "واتفقوا أنَّ كسب القوت من الوجوه المباحة له ولعياله فرضٌ إذا قدر على ذلك". (٣٦)

الأدلة على الوجوب: ١ - قال الله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَنفِقُوا۟ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾ (البقرة، ٢٦٧).

قال السرخسي: "والأمر حقيقة للوجوب، ولا يُتصَوَّرُ الإنفاق من المكسوب إلا بعد الكسب، وما لا يُتوَصَّلُ إلى إقامة الفرض إلا به يكون فرضًا". (٣٧)

---

(٣٣) *كتاب الكسب* (ص٩٦).

(٣٤) *مدارج السالكين* (١/١٢١).

(٣٥) مغني *المحتاج* (٢/١٥٥، ٣/٤٤٣).

(٣٦) *مراتب الإجماع* (ص٢٥٠).

(٣٧) *كتاب الكسب* (ص٩٩).

٢ - ما رواه جابر ﷺ في صفة حج النبي ﷺ في حجة الوداع حيث قال في خطبته عن النساء: (ولهنَّ عليكم رزقُهنَّ وكسوتهنَّ بالمعروف).(٣٨)

٣ - عن عبدالله بن عمرو رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: (كفى بالمرء إثمًا أن يُضيِّع من يقوت).(٣٩)

قال الخطابي: "وقوله: (من يقوت) يُريد من يلزَمُه قُوتُه".(٤٠)

الأدلة العقلية: ١ - أنه يتمكَّن من أداء الفرض بقوة بدنه، وإنما يحصُل له ذلك بالقوت عادةً، ولتحصيل القوت طرق الاكتساب أو التغالب بالانتهاب، والانتهاب يستوجب العقاب، وفي التغالب فساد، والله لا يُحب الفساد؛ فتعيَّن جهة الاكتساب لتحصيل القوت.(٤١)

٢ - أنه لا يُتوصَّلُ إلى أداء الصلاة إلا بالطهارة، ولا بد لذلك من كوز يستقى به الماء، وكذلك لا يتوصَّل إلى أداء الصلاة إلا بثوب يستُر عورتَه، ولا يحصُل له ذلك إلا عن طريق الكسب عادةً، وما لا يتأتَّى إقامة الفرض إلا به يكون فرضًا في نفسه.(٤٢)

الحالة الثانية: حكم التكسُّب على من عليه دين وهو يستطيع التكسب

اختلف الفقهاء فيها على قولين:

• **القول الأول**: أنه لا يجب عليه الكسب.

---

(٣٨) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الحج، باب حجة النبي ﷺ (٢/٨٩٠ ح١٢١٨).

(٣٩) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب فضل النفقة على العيال والمملوك (٢/٦٩٢ ح٩٩٦)، وأبو داود في سننه - واللفظ له -، كتاب الزكاة، باب في صلة الرحم (٢/٣٢١ ح١٦٩٢).

(٤٠) *معالم السنن* (٢/٣٢١ - مع *سنن أبي داود*).

(٤١) ينظر: *كتاب الكسب* (ص٧٣ -٧٤).

(٤٢) ينظر: المرجع السابق

وهو قول جمهور العلماء من الحنفية،(٤٣) والمالكية،(٤٤) والشافعية.(٤٥) وهو رواية عن الإمام أحمد رحمه الله.(٤٦)

أدلة القول الأول:

استدلوا بالقرآن والسنة والقياس.

١- أدلتهم من القرآن الكريم

قال الله تعالى: ﴿ وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ ۚ وَأَن تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة، ٢٨٠).

وجه الدلالة: أنّ الآية أوجبت إنظار المُعسر إلى حين الميسرة، ولم تأمر بالاكتساب، ولو كان واجبًا لأمرت به.(٤٧)

٢- أدلتهم من السنة النبوية

ما رواه أبو سعيد الخدري ﷺ قال: أصيب رجُلٌ في عهد رسول الله ﷺ من ثمار ابتاعها، فكثُر دينُه، فقال رسول الله ﷺ: (تصدَّقوا عليه). فتصدَّق الناس عليه فلم يبلُغ ذلك وفاءَ دينه، فقال رسول الله ﷺ لغُرَمائه: (خُذُوا ما وجدتم وليس لكم إلا ذلك).(٤٨)

---

(٤٣) ينظر: *المبسوط* (١٦٤/٢٤)، *وفتح القدير* (٢٧٧/٩)، *وتكملة البحر الرائق* للطوري (١٥١/٨).

(٤٤) ينظر: *عقد الجواهر الثمينة* (٧٨٨/٢)، *وجامع أحكام القرآن* للقرطبي (٢٤٠/٣)، *وبداية المجتهد* (١٤٦٥/٤)، *والتاج والإكليل* (٦٠٦/٦).

(٤٥) ينظر: *البيان* (١٣٣/٦)، *وروضة الطالبين* (١٤٦/٤)، *وتحفة المحتاج في شرح المنهاج* (٤٢٩/٦)، *وحاشية قيلوبي وعميرة* (٤٦٤/٢).

(٤٦) ينظر: *المغني* (٥٨١/٦).

(٤٧) ينظر: *مغني المحتاج* (١٥٤/٢).

(٤٨) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب استحباب الوضع من الدَّين (١١٩١/٣ ح١٥٥٦)، وأبو داود في سننه، كتاب البيوع والإجارات، باب في وضع الجائحة (٧٤٥/٣ - ٧٤٦ ح٣٤٦٩).

وجه الدّلالة من الحديث: أنّ النبي ﷺ لم يأمره بالاكتساب، ولو كان واجبًا لأمره به ليكمل بقيَّة دَينه.

٣- أدلتهم من القياس

حيث قاسوا عدم الإجبار على التكسُّب على عدم الإجبار على قبول الصدقة، فقالوا: فكما أنه لا يُجبَر على الصدقة فهنا أيضًا لا يُجبر على الاكتساب، وكذلك لا يُجبر على قبول الهبة(٤٩).

ونوقشت أدلتهم بما يأتي:

١ - اعترض على وجه الدلالة من الآية: بأنّ الآية حجَّة عليهم لا لهم؛ لأنها توجب تكسُّبه ولا تمنعُه. ذلك لأن الميسرة لا تكون إلا بأحد وجهين: بسعي، أو بلا سعي، وقد قال تعالى: ﴿ وَٱبۡتَغُواْ مِن فَضۡلِ ٱللَّهِ ﴾ (الجمعة، ١٠)، فنحنُ نجبره على ابتغاء فضل الله الذي أمره به فنأمره بذلك، ويلزمه التكسُّب ليفي غرماءه ويقوم بعياله ونفسه، ولا ندعُه يضيِّع نفسه وعياله والحقَّ الذي عليه.(٥٠)

٢ - نوقش الاستدلال من الحديث: أنه قضية عين لا يثبُت حكمُها إلا في مثلها، ولم يثبت أنّ لذلك الغريم كسباً يفضل عن قدر نفقته.(٥١)

---

(٤٩) ينظر: *المجموع* (١٣/٢٧٢).

(٥٠) ينظر: *المحلى* (٨/٦٢٣).

(٥١) ينظر: *المغني* (٦/٥٨١).

٣ - نوقش الاستدلال بالقياس: بأنه قياس مع الفارق؛ لأنَّ في إجباره على قبول الهبة والصدقة لُحُوق المنَّة والمعرَّة التي تأباها القلوب، ولا سيَّما من ذوي المروءة، بخلاف هذه المسألة فليس في التكسُّب خرقًا للمروءة.(٥٢)

• **القول الثاني:** *إنه يجب عليه التكسُّبُ إذا كان قادرًا عليه.*

وهو قول الحنابلة.(٥٣)

أدلة القول الثاني:

استدلوا بما يلي:

١ - عن زَيْد بن أسلم قال: رأيتُ شيخًا بالإسكندرية يقال له: سُرَّقٌ، فقلت: ما هذا الاسم؟! فقال: اسم سمَّانيه رسول الله ﷺ ولن أدعه! قلت: لِمَ سمَّاك؟ قال: قدمتُ المدينة فأخبرتهم أنَّ مالي يَقْدُم، فبايعوني فاستهلكتُ أموالهم، فأتوا بي إلى رسول الله ﷺ فقال لي: (أنت سُرق)، وباعني بأربعة أبعرة.

فقال الغُرَماءُ للَّذي اشتراني: ما تصنعُ به؟ قال: أُعْتِقُه. قالوا: فلسنا بأزهدَ منك في الأجر! فأعتقوني بينهم وبقي اسمي.(٥٤)

٢ - عن أبي سعيد الخُدريِّ ؓ: (أنَّ النبيَّ ﷺ باعَ حُرًّا أفلس في دَيْنه).(٥٥)

---

(٥٢) ينظر: المرجع السابق.

(٥٣) ينظر: *المغني* (٥٨١/٦)، *والإنصاف* (٢٧٤/٥)، *وشرح منتهى الإرادات* (٤٦٩/٣).

(٥٤) أخرجه الدار قطني في سننه (٢٠/٤ ح٣٠٢٧)، والحاكم في *المستدرك* (٥٤/٢) وقال: "صحيح على شرط البخاري". ووافقه الذهبي في *التلخيص* (٥٤/٢). وقال الألباني: حديث حسن. ينظر: *إرواء الغليل* (٢٦٤/٥).

(٥٥) أخرجه البيهقي في *السنن الكبرى* (٥٠/٦). قال الألباني: وهذا سند صحيح. *إرواء الغليل* (٢٦٧/٥).

وجه الدلالة من الحديث: أنّ الحرَّ لا يُباع، فثبت أنه باع منافعه، ولأنَّ المنافع تجرى مجرى الأعيان في صحَّة العقد عليها وتحريم أخذ الزكاة وثبوت الغنى بها، فكذلك في وفاء الدَّين.(٥٦)

نوقشت الأدلة بما يلي:

اعترض على وجه الاستدلال من الحديثين: بأنَّ هذا الحديث منسوخ، بدليل أنَّ الحرَّ لا يُباع، والبيع قد وقع على رقبته، وذلك لأنَّ الغرماء قالوا لمشتريه: ما تصنع به؟ قال: أُعتِقُه، قالوا: لسنا بأزهد منك في إعتاقه، فأعتقوه.

ثم إنَّ هذا الحديث داخلٌ تحت عموم آية الإنظار.(٥٧)

نوقش الاعتراض: بأنَّ هذا إثبات للنسخ بالاحتمال، وإثباتُه بالاحتمال لا يجوز، ولم يثبت أنَّ بيع الحرِّ كان جائزًا في شريعتنا، وحمل لفظ بيعه على بيع منافعه أسهل من حمله على بيع رقبته المحرم، فإنَّ حذفَ المُضاف وإقامة المضاف إليه مقامه سائغٌ في القُرآن وفي كلام العرب، كقوله تعالى: ﴿ وَأُشْرِبُواْ فِي قُلُوبِهِمُ ٱلْعِجْلَ ﴾ (البقرة، ٩٣)، والتقدير: حب العجل وقوله: ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ ﴾ (البقرة، ١٧٧)، والتقدير: ولكن البرَ برُ من آمن ، وغير ذلك.(٥٨)

وكذلك قوله: "أعتقه" أي: من حقّي عليه، وكذلك قال: "فأعتقوه" يعني: الغرماء وهم لا يملكون إلاَّ الدَّين الذي عليه.

---

(٥٦) ينظر: *المغني* (٥٨٢/٦).

(٥٧) ينظر: المرجع السابق.

(٥٨) ينظر: *المغني* (٥٨٢/٦)

وأما قوله تعالى: ﴿ وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ ﴾ (البقرة، ٢٨٠) فيتوجَّه منعُ كونه داخلاً تحت عمومها، فإنَّ هذا في حُكم الأغنياء في حرمان الزَّكاة وسقوط نفقته عن قريبه ووجوب نفقة قريبه عليه.(٥٩)

الترجيح:

بعد عرض القولين وأدلتهما ظهر لي أنّ القول الثاني أرجح من القول الأول، ولكن ليس بسبب ما استَدلَّ به أصحاب هذا القول الثاني، ولكن بسبب آخر، وهو: أنَّ الناظر في أوامر الشريعة يجدُها تَحُثُّ على قضاء الدَّين، وإنَّ الدين يبقى في ذمَّة المَدين وإن كان قضاءً لا يُطالَبُ به، ومن ذلك قول الرسول ﷺ: (نفس المؤمن مُعلَّقةٌ ما كان عليه دَيْن).(٦٠)

قال الطيبي شارحًا هذا الحديث: "المعنى أنه لا يظفر بمقصوده من دخول الجنَّة أو في زمرة عباده الصالحين".(٦١)

وقد ساق المنذري - رحمه الله - عن هذا الأمر في كتابه "الترغيب والترهيب" فصلاً عن "الترهيب من الدَّين وترغيب المستدين أن ينوي الوفاء"(٦٢)، حيث ساق الأدلة الكثيرة الدالَّة على الترهيب من الدَّين والحاثَّة على المسارعة في قضائه بأيِّ وسيلة مشروعة حتى تبرأ ذمَّته من الدَّين، ومن هذه الوسائل المشروعة التكسُّب بأنواعه إذا كان يستطيع أن يتكسَّب، أو أن يعملَ عملاً يليقُ به حتى يستطيع سداد دَينه، والله أعلم.

---

(٥٩) ينظر: المرجع السابق.

(٦٠) أخرجه أحمد في *المسند* (٤٢٥/١٥ ح٩٦٧٩)، والترمذي في سننه، كتاب الجنائز، باب ما جاء عن النبي ﷺ أنه قال: "نفس المؤمن معلقة بدينه حتى يقضى عنه" (٣٨٠/٣ -٣٨١ ح١٠٧٩). وقال الترمذي: حديث حسن. قال الألباني: صحيح. يُنظر: صحيح *سنن الترمذي* (٥٤٧/١).

(٦١) شرح الطيبي على *مشكاة المصابيح* (١١٣/٦-١١٤).

(٦٢) ينظر: *الترغيب والترهيب* (٥٧٩/٢-٥٩٣).

ثانيًا: الكسب المندوب

يُندَب الكسبُ لمن عنده كفايتُه وكفايةُ من يعول، ولكنه يكتسب لأجل الادِّخار فيما يحتاج إليه في المستقبل، وكذلك للإنفاق على الفُقراء والمساكين وينفقه في وجوه الخير والبرِّ، من صلة رَحِم، وكَفالة يتيم، وبناء مسجد، وحفر بئر... إلى غير ذلك من أعمال البرِّ المتعدِّدة.

قال الموصلي: "ومستحب – أي الكسب –، وهو الزيادة على ذلك– أي قدر الكفاية – ليواسيَ به فقيرًا، أو يُجازيَ به قريبًا". (٦٣)

وقال البهوتي: "الكسب الذي لا يقصد به التكاثر وإنما يُقصد به التوصُّل إلى طاعة الله، من صلة الإخوان، أو التعفُّف عن وجوه الناس فهو أفضل؛ لما فيه من منفعة غيره ومنفعة نفسه، وهو أفضل من التفرُّغ إلى طلب العبادة، ومن الصلاة والصَّوم والحجِّ وتعلُّم العلم، لما فيه من منافع الناس، وخيرُ الناس أنفعهم للناس". (٦٤)

الأدلة على الندب: ١ – قال الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ثُمَّ لَا يُتْبِعُونَ مَآ أَنفَقُواْ مَنًّا وَلَآ أَذًى ۙ لَّهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ [البقرة: ٢٦٢].

٢ – عن أبي هريرة ﷺ أنه قال: قال النبي ﷺ: (خير الصَّدقة ما كان عن ظهر غِنًى، وابدأ بمن تعول). (٦٥)

---

(٦٣) *الاختيار* (٢/٤٣٦).

(٦٤) *كشاف القناع* (٥/١٨٠).

(٦٥) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الزكاة، باب لا صدقة إلا عن ظهر غنى (١/٤٤١ ح١٤٢٦)، وأبو داود في سننه، كتاب الزكاة، باب الرجل يخرج من ماله (٢/٣١٢ ح١٦٧٦).

٣ - عن أبي هريرة ﷺ أنّ رسول الله ﷺ قال: (سبق درهمٌ مائة ألف درهم). قالوا: وكيف؟ قال: (كان لرجُلٍ درهمان تصدَّق بأحدهما، وانطلق رجُلٌ إلى عَرْض ماله فأخَذَ منه مائة ألف درهم فتصدَّق بها). (٦٦)

وعلى هذا المنهج سار الصحابةُ ﷺ.

قال الشاطبي: "وما سوى ذلك- أي الزائد عن مقدار حاجته- يبذله من غير عوض؛ إما بهديَّة، أو صدقة، أو إرفاق، أو إغراء، أو ما أشبه ذلك... ومثل هذا محكيٌّ التزامُه عن كثير من الفضلاء، بل هو محكيٌّ عن الصحابة والتابعين ﷺ، فإنهم كانوا في الاكتساب ماهرين دؤوبين ومتابعين لأنواع الاكتسابات، لكن لا ليدَّخروا لأنفسهم، ولا ليحتجنوا أموالهم، بل ينفقونها في سبيل الخيرات ومكارم الأخلاق وما ندب الشرعُ إليه وما حسَّنته العوائد الشرعيَّة". (٦٧)

وروى الخلاَّل بسنده عن سعيد بن المسيّب قال: "لا خير فيمن لا يجمعُ المالَ يَكُفُّ به وجهَه، ويؤدِّي أمانته، ويصلُ به رحمَه". (٦٨)

ثالثًا: الكسب المباح

اتَّفق الفقهاءُ على أنَّ الاتِّساع في الكسب الحلال مشروعٌ، فلا إثم فيه ما لم يكن قصدُ المكتسب المُفاخرة أو المكاثرة أو المباهاة، فإنَّ ذلك يُخرجُه من حدِّ الإباحة إلى حدِّ الكراهة أو التحريم.

---

(٦٦) أخرجه أحمد في *المسند* (٤٩٧/١٤-٤٩٨ ح٨٩٢٩)، والنسائي في سننه، كتاب الزكاة، باب جهد المقلّ (٥٩/٥ ح٢٥٢٧) واللفظ له، وابن حبان في *صحيحه*، كتاب الزكاة، باب ذكر البيان بأن صدقة القليل من المال اليسير أفضل من صدقة الكثير من المال الوافر (١٣٥/٨ ح٣٣٤٧). قال الألباني: حسن. ينظر: *صحيح سنن النسائي* (٢٠٣/٢).

(٦٧) *الموافقات* (٣١٥/٢ -٣١٦).

(٦٨) ينظر: *الحثّ على التجارة والصناعة والعمل* (ص٥٠-٥١ رقم٥٢).

قال ابنُ مفلح – نقلاً عن الرِّعاية –: "يُباح كسبُ الحلال لزيادة المال والجاه والترفُّه والتنعُّم والتوسعة على العيال مع سلامة الدِّين والعِرْض والمروءة وبراءة الذمَّة".[(٦٩)]

وقال الشوكاني في تفسيره[(٧٠)] عند قوله تعالى: ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِىٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِ ﴾ (الأعراف، ٣٢): "فلا حرج على من تزيَّن بشيءٍ من الأشياء التي لها مدخلٌ في الزِّينة، ولم يَمنع منها مانعٌ شرعيٌّ، ومن زعم أنَّ ذلك يُخالف الزُّهد فقد غلِطَ غلطًا بيِّنًا".

وقال ابنُ حَزم: "وأجمعوا أنَّ اكتساب المرء من الوجوه المباحة مباحٌ".

وقال أيضًا: "واتَّفقوا على أنّ الاتِّساع في المكاسب والمباني من حِلٍّ إذا أدّى جميع حقوق الله قبله مباحٌ، ثم اختلفوا فَمِنْ كارهٍ وَمِنْ غيرِ كاره".[(٧١)]

الأدلة على الإباحة: ١ – عن عمرو بن شُعيب، عن أبيه، عن جدِّه قال: قال رسول الله ﷺ: (إنَّ الله يحبُّ أن يَرَى أثر نعمته على عبده).[(٧٢)]

---

(٦٩) *الآداب الشرعية* (٢٥٧/٣).

(٧٠) *فتح القدير* (٢٠٧/٢).

(٧١) *مراتب الإجماع* (ص٢٥٠).

(٧٢) أخرجه أحمد في *مسنده* (٤٦٨/١٣ – ٤٦٩ ح٨١٠٧)، والترمذي في سننه – واللفظ له –، كتاب الآداب، باب ما جاء أنّ الله تعالى يُحبُّ أن يرى أثر نعمته على عبده (١٢٣/٥ – ١٢٤ ح٢٨١٩)، وقال الترمذي: حديث حسن.
قال الألباني: حسن صحيح. ينظر: *صحيح سنن الترمذي* (١٢٤/٣).

٢ - عن أنس ﷺ، عن أمِّ سُلَيْم رضي الله عنها أنها قالت: يا رسول الله، خادمُك أنسٌ ادعُ اللهَ له. فقال ﷺ: (اللهمَّ أكثِرْ مالَه ووَلدَه، وبارك له فيما أعطيتَه).(٧٣)

٣ - عن أبي هريرة ﷺ في قصة فقراء المهاجرين، وفيه: "فرجع فقراء المهاجرين إلى رسول الله ﷺ فقالوا: سمع إخوانُنا أهلُ الأموال بما فعلنا ففعلوا مثلَه. فقال رسول الله ﷺ: (ذلك فضلُ الله يؤتيه من يشاء).(٧٤)

٤ - قول الرسول ﷺ لسعد بن أبي وقاص ﷺ: (إنَّك إنْ تدعْ ورثَتَك أغنياء خيرٌ من أن تدَعَهُم عالةً يتكفَّفون الناس في أيديهم).(٧٥)

قال ابنُ حَجَر: "وفي الحديث إباحةُ جمع المال بشرطه؛ لأنَّ التنوين في قوله "وأنا ذو مالٍ" للكثرة، وقد وقع في بعض طُرُقه صريحًا: "وأنا ذو مالٍ كثير"". (٧٦)

٥ - عن أنس ﷺ قال: "كان أبو طلحة ﷺ أكثر أنصاريٍّ بالمدينة مالاً من نخل..." الحديث.(٧٧)

---

(٧٣) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الدعوات، باب الدُّعاء بكثرة الولد مع البركة (١٦٨/٤ ح٦٣٨٠، ٦٣٨١)، ومسلم في صحيحه، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب جواز الجماعة في النافلة (٤٥٧/١ -٤٥٨ ح٦٦٠).

(٧٤) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الأذان، باب الذكر بعد الصلاة (٢٧١/١ ح٨٤٣)، ومسلم في صحيحه - واللفظ له -، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب استحباب الذكر بعد الصلاة وبيان صفته (٤١٦/١ -٤١٧ ح٥٩٥).

(٧٥) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الجنائز، باب رثاء النبي ﷺ سعد بن خولة (٣٩٩/١ ح١٢٩٥)، ومسلم في صحيحه، كتاب الوصية، باب الوصية بالثلث (١٢٥٠/٣ ح١٦٢٨).

(٧٦) فتح الباري (٣٦٨/٥).

(٧٧) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الوصايا، باب إذا وقف أرضًا ولم يبيِّن الحدود فهو جائز (٢٩٦/٢ ح٢٧٦٩)، ومسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب فضل النفقة والصدقة على الأقربين (٦٩٣/٢ ح٩٩٨).

قال الباجي شارحًا هذا الحديث: "يقتضي أنه يجوز للرَّجُل الصالح الاستكثارُ من المال الحلال، وقوله: "وكان أحبَّ أمواله إليه بَيْرُحَاءُ" يقتضي جواز حبِّ الرجل الصالح للمال". (٧٨)

رابعًا: الكسب المكروه

اتفق الفقهاء على أنّ التكسُّب من الأكساب الدَّنيئة - ككسب الحجَّام والزَّبَّال والحائك والدَّبَّاغ وغيرها - يُعدُّ كسبًا مكروهًا. (٧٩)

والأصل في كراهية هذه الأكساب هو ما ورد في كسب الحجَّام، حيث سئل النبيُّ ﷺ عن كسب الحجَّام فنهى عنه وقال: (أطعمه رقيقك وأعلفهُ ناضحك). (٨٠)

وصَرَفَ النهيَ عن الحُرمة ما رواه ابنُ عباس رضي الله عنهما قال: (احتجم رسول الله ﷺ وأعطى الحجَّام أُجرته). (٨١)

---

(٧٨) *المنتقى شرح الموطأ* (٣١٩/٧ - ٣٢٠).

(٧٩) ينظر: *بدائع الصنائع* (٥٨٢/٣)، *وفتح القدير* (٤١٤/٧)، *والكافي* لابن عبدالبر (١٦٧/١)، *والشرح الصغير* (٨٦٧/٤)، *والبيان* (٥٢١/٤ - ٥٢٢)، *ومغني المحتاج* (٣٠٥/٤)، *والمغني* لابن قدامة (٣٤/١٢ - ٣٥)، ومنتهى الإرادات (٦٦٣/٢).

(٨٠) أخرجه أحمد في *المسند* (٩٦/٣٩ ، ح٢٣٦٩٠)، وأبو داود في سننه، كتاب البيوع، باب في كسب الحجَّام (٧٠٧/٣-٧٠٨ ح٣٤٢٢)، والترمذي في سننه، كتاب البيوع، باب ما جاء في الحجَّام (٥٦٦/٣ ، ح١٢٧٧)، وابنُ حبان في صحيحه، كتاب الإجارة، باب ذكر إباحة إعطاء الحجَّام أجره بحجمه (٥٥٧/١١ - ٥٥٨ ، ح٥١٥٤). قال الترمذي: حديث محيصة حديث حسن صحيح، والعمل على هذا عند بعض أهل العلم. قال الحافظ ابن حجر في *فتح الباري* (٥٣٦/٤): حديث صحيح رجاله ثقات.

(٨١) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب ذكر الحجام (٩٠/٢ ح٢١٠٣)، ومسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب حل أجرة الحجامة (١٢٠٥/٣ ح١٢٠٢).

ووجه الدلالة من الحديث: أنه لو كان إعطاءُ الحجَّامِ أجرتَه حرامًا لم يُعطه النبيُّ ﷺ؛ لأنه إذا حَرُم الأخذُ حرُمَ الإعطاءُ، لأنه إعانةٌ على معصية.[٨٢]

واختلف الفقهاء في علَّة الكراهة على قولين:

القول الأول: إنّ العلَّة هي مخامرة النجاسة.

القول الثاني: إنّ العلة هي دناءة الحرفة.

فعلى القول الأوَّل فإنه يُكره كسب الكنَّاس والزبَّال والقصَّاب والدبَّاغ والخاتن.

وعلى القول الثاني فإنه يُكره كسب الحلاَّق ونحوه.[٨٣]

إلا أنه يتعلَّق بهذه المسألة تنبيهان:

التنبيه الأول: إنّ هذه الحِرَف أصبحت حِرَفًا متطوِّرة وتُعمل عن طريق أجهزة ومصانع، فيكون عمل العامل فيها مجرَّد تنظيم وتشغيل لهذه الأجهزة، بمعنى أنه لا يُلامس النجاسة بيديه كما كان الأمر في السابق، فعلى هذا تزول علة الكراهة؛ لأنَّ هذه الحرف أصبحت حِرَفًا ومِهَنًا متطوِّرةً عمَّا كانت عليه، ولم يبق من الحِرَف اليدوية إلا القليل، ولم تزل تتقلَّص مع مرور الزَّمن. فعلى سبيل المثال: صناعةُ الجُلود الآن صار لها مصانع خاصةٌ بها، وغير ذلك كثير.

التنبيه الثاني: إذا لم يجد الإنسانُ إلا هذه المهنة فالعملُ فيها خيرٌ من مسألة الناس، كما قال عُمَر ﷺ: "لكَسبةٌ فيها بعضُ الدَّناءة خيرٌ من مسألة الناس".[٨٤]

---

(٨٢) سيأتي مزيدٌ من الكلام عليه في ضوابط الكسب.

(٨٣) ينظر: *المجموع* (٩/٥٨).

(٨٤) أخرجه ابن عبدالبرّ في *التمهيد* (١٨/٣٢٩).

خامسًا: الكسب الحرام[٨٥]

التكسُّب المحرَّمُ نوعان:

النوع الأول: التكسُّب المحرَّم لذاته، كالتكسُّب بالخمر والمخدِّرات، وبيع الكلاب، وأنواع العُقود المحرَّمة، كالرِّبا، وبيع الميتة والخنزير والأصنام والدم، وأكل أموال الناس بالباطل.

النوع الثاني: التكسُّب المحرَّم لغيره، كالتكسُّب لأجل الإعانة على المعصية، من شُرب الخمر أو تناول المخدِّرات، أو الإعانة على أكل الأموال المحرَّمة، أو لأجل التفاخُر والتباهي والإسراف.

* **الأدلة الدالة على تحريم النوع الأوَّل:**

من القُرآن الكريم: ١ - قال تعالى: ﴿ وَشَارِكْهُمْ فِي ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَوْلَٰدِ وَعِدْهُمْ ﴾ (الإسراء، ٦٤).

وجه الدلالة من الآية: أنّ المقصود بالأموال بهذه الآية هي الأموال المحرَّمة.[٨٦]

٢ - قال تعالى: ﴿ وَلَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ وَتُدْلُوا۟ بِهَآ إِلَى ٱلْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا۟ فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ بِٱلْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة، ١٨٨).

وجه الدلالة من الآية: بيَّنه القُرطبيُّ بقوله: "ومعنى لا يأكل بعضُكم مالَ بعض بغير حق، فيدخل في هذا القمار، والخداع، والغُصوب، وجَحْدُ الحقوق، وما لا يطيب

---

(٨٥) الكسب الحرام له صُوَر وأدلة كثيرة، والمقصود منه التمثيل وليس الحصر. وينظر في ذلك: رسالة شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله في الحلال والحرام ضمن *مجموع الفتاوى* (٢٩/٣١١-٣٣١) خصوصًا الأصل الثالث.

(٨٦) ينظر: *مختصر الإفادات* (ص٣٨٠).

به نفسُ مالكه، أو حرَّمَته الشريعة وإن طابت به نفسُ مالكه، كمهر البغيّ، وحُلْوان الكاهن، وأثمان الخُمور والخنازير، وغير ذلك".(٨٧)

ومن السنة النبوية: ١ - عن جابر بن عبدالله رضي الله عنهما: أنه سمع رسول الله ﷺ يقول وهو بمكة عام الفتح: (إنَّ الله ورسوله حرَّم بيعَ الخمر، والميتة، والخنزير، والأصنام). فقيل: يا رسول الله، أرأيتَ شُحوم الميتة فإنه يُطلَى بها السُّفُن ويُدهَنُ بها الجُلود ويَسْتَصبحُ بها الناس؟ فقال: (لا، هو حرام).(٨٨)

٢ - عن عون بن أبي جحيفة قال: رأيت أبي اشترى عبدًا حجَّامًا، فأمر بمحاجمه فكُسِرَتْ، فسألتُه فقال: "نهى النبيُّ ﷺ عن ثمنِ الكلب، وثمنِ الدَّم، ونهى عن الواشمة والموشومة، وآكلِ الرِّبا وموكلِه، ولعنَ المصوِّر".(٨٩)

٣ - ما روته أمُّ سَلَمة رضي الله عنها قالت: "نهى رسول الله ﷺ عن كلِّ مُسكِر ومُفتِّر".(٩٠)

---

(٨٧) *أحكام القرآن* (٢/٢٢٥).

(٨٨) أخرجه البخاري، كتاب البيوع، باب بيع الميتة والأصنام (١٢٣/٢، ح٢٢٣٦)، ومسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب تحريم بيع الخمر والميتة والخنزير والأصنام (١٢٠٧/٢، ح١٥٨١).

(٨٩) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب موكل الربا (٨٤/٢، ح٢٠٨٦)، وأبو داود في سننه، كتاب البيوع والإجارات، باب في أثمان الكلب (٧٥٣/٣، ح٣٤٨٠).

(٩٠) أخرجه أحمد في *المسند* (٢٤٦/٤٤، ح٣٤٨٠)، وأبو داود في سننه، كتاب الأشربة، باب النهي عن المسكر (٩٠/٤، ح٣٦٨٦)، والبيهقي في *السنن الكبرى* (٢٩٦/٨). قال المعلّقون على *مسند* أحمد: صحيح لغيره دون قوله: "ومُفتِّر".

٤ - عن أبي هريرة ﷺ قال: "نهى رسول الله ﷺ عن كسب الحجَّام، وكسب البَغِيِّ، وثمن الكلب، وقال: عسب الفحل". قال أبو هريرة: هذه من كيسي.[٩١]

٥ - عن أبي هريرة ﷺ قال: "نهى رسول الله ﷺ عن كسب الإماء".[٩٢]

• **الأدلة الدالة على تحريم النوع الثاني:**

من القرآن الكريم: - قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا نُودِىَ لِلصَّلَوٰةِ مِن يَوْمِ ٱلْجُمُعَةِ فَٱسْعَوْاْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ وَذَرُواْ ٱلْبَيْعَ ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (الجمعة، ٩).

قال ابنُ كثير: "وقوله: ﴿ وَذَرُواْ ٱلْبَيْعَ ﴾ أي: اسْعَوا إلى ذكر الله واترُكُوا البيع إذا نودي للصلاة، ولهذا اتفق العلماء على تحريم البيع بعد النداء الثاني، واختلفوا: هل يصحُّ إذا تعاطاه متعاطٍ أم لا؟ على قولين، وظاهر الآية عدمُ الصحَّة، والله أعلم".[٩٣]

ومن السنّة النبوية: ١ - قال رسول الله ﷺ: (من غَشَّ فليس منِّي).[٩٤]

٢ - عن جابر بن عبدالله رضي الله عنهما قال: "لعن رسول الله ﷺ آكل الرِّبا، وموكله، وشاهديه، وكاتبه، وقال: (هم سواء).[٩٥]

---

(٩١) أخرجه أحمد في *المسند* (١٣/٣٥٥، ح٧٩٧٦)، والبخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب كسب البغي والإماء (٢/١٣٧، ح٢٢٨٢)، من حديث أبي مسعود الأنصاري ﷺ.

(٩٢) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب كسب البغيّ والإماء (٢/١٣٣٧، ح٢٢٨٣)، وأحمد في *المسند* (١٣/٢٤٢، ح٧٨٥١).

(٩٣) *تفسير ابن كثير* (٨/١٢٢).

(٩٤) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ: "من غشنا فليس منا" (١/٩٩، ح١٦٤)، والترمذي في سننه، كتاب البيوع، باب ما جاء في كراهية الغش في البيوع (٣/٥٩٧، ح١٣١٥).

(٩٥) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب لعن آكل الرِّبا وموكله (٣/١٢١٨ -١٢١٩ ح١٥٩٨)، والترمذي في سننه، كتاب البيوع، باب ما جاء في آكل الربا (٣/٥٠٣، ح١٢٠٦) - وقال الترمذي: حسن صحيح -، وأبو داود في سننه، كتاب البيوع والإجارات، باب في آكل الربا وموكله (٣/٦٢٨، ح٣٣٣٣).

٣ - عن كعب بن عُجرة ﷺ قال: مرّ على النبيِّ ﷺ رجُلٌ فرأى أصحابُ رسول الله ﷺ من جَلَده ونشاطه، فقالوا: يا رسول الله، لو كان هذا في سبيل الله! فقال: "إن كان خرج يسعى على ولده صغارًا فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى على أبوين شيخين كبيرين فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى على نفسه يعفّها فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى رياءً ومفاخرةً فهو في سبيل الشيطان".[٩٦]

الفصل الثاني: ضوابط[٩٧] الكسب

• أولاً: من ضوابط الكسب في الشريعة الإسلامية أن يكون حلالاً وبطرُقه التي شرعها الله ﷻ في كتابه الكريم أو على لسان نبيِّه الكريم ﷺ:

قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ۖ وَلَا تَيَمَّمُواْ ٱلْخَبِيثَ مِنْهُ تُنفِقُونَ ﴾ (البقرة، ٢٦٧).

وكون الكسب حلالاً لمن أراد التكسب فريضةٌ كما جاء ذلك في قوله تعالى:

﴿ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ (الجمعة، ١٠). والفضل: هو الرِّزق الحلال.

---

(٩٦) أخرجه الطبراني في معجمه *الكبير* (١٢٩/١٩، ح٢٨٢). وقال الهيثمي في *مجمع الزوائد* (٣٢٥/٤): "رواه الطبراني في الثلاثة، ورجال الكبير رجال الصحيح". وقال الألباني: حديث صحيح. ينظر: *صحيح الجامع الصغير* (٨/٢).

(٩٧) للضابط عدَّةُ معانٍ ذكرها صاحب معجم لغة الفقهاء، منها: الضَّبْط - بفتح فسكون -: مصدر ضَبَطَ: حفظ الشيء بالحزم. ومنها القيام بالأمر على الوجه الأكمل، ومنه: ضبط زِمامَ الأمور والمعنى الذي له علاقة بموضوع البحث هو المعنى الثاني، وهو أنه ينبغي أن يكون الكسب على الوجه الأكمل على حسب ما دلّت عليه نصوص الشريعة وأقوالُ العلماء المستنبطة من تلك النصوص. ينظر: *معجم لغة الفقهاء* (ص ٢٨٢).

وفي مقابل ذلك نهى الشارعُ عن سلوك الطرق المحرَّمة لتحصيل الكسب"٩٨"، فقد روي عن النبيِّ ﷺ أنه قال: (لا يكسب عبدٌ مالاً من حرام فينفق منه فيبارك له فيه، ولا يتصدَّق منه، ولا يتركه خلف ظهره إلا كان زادَه إلى النار ...)الحديث.(٩٩)

• **ثانيًا: ينبغي ألا يكون التكسُّب من الأكساب الدنيئة، ككسب الحجَّام، والزبَّال، والحائك، والدبَّاغ، وغيرها** (١٠٠)

والأصل في كراهية هذه الأكساب هو ما ورد في كسب الحجَّام، حيث سُئل النبيُّ ﷺ عن كسب الحجَّام فنهى عنه وقال: (أطعمهُ رقيقك وأعلفه ناضحك).(١٠١)

وصَرَفَ النهيَ عن الحرمة ما رواه ابنُ عباس رضي الله عنهما قال: (احتجم رسول الله ﷺ وأعطى الحجَّام أجرته).(١٠٢)

ولو كان حرامًا لم يُعطه؛ لأنه إذا حرم الأخذ حرم الإعطاء، لأنه إعانةٌ على معصية كما تقدَّم بيانُه.

وعلى هذا فإنه يُكره للحُرِّ أن يكتسب بالحجامة.

فإن قيل: يحتمل أنه ﷺ إنما أعطاه ذلك ليُطعمه رقيقه وناضحه.

---

(٩٨) سبق وأن ذكرت أدلة النهي عن الكسب المحرم.

(٩٩) أخرجه أحمد في *المسند* (١٨٩/٦، ح٣٦٧٢)، والحاكم في *المستدرك* (٤٤٧/٢) وقال: حديث صحيح الإسناد ولم يُخرجاه. ووافقه الذهبي. وقال المعلقون على المسند: إسناده ضعيف، لضعف الصباح بن محمد، والصحيح أنه موقوف كما ذكر الدارقطني.

(١٠٠) تقدَّم بيان ذلك بمصادره في الفصل الأول عند ذكر الكسب المكروه.

(١٠١) تقدَّم تخريجه في صفحة ٩٨٩ .

(١٠٢) تقدم تخريجه في صفحة ٩٨٩ .

أجيب: بأنه لو كان كذلك لبيَّنه ﷺ؛ لأنه لا يجوز تأخير البيان عن وقت الحاجة.[١٠٣]

• **ثالثًا: عدم المبالغة في الكدح مبالغةً تورثه الافتتان في حبِّ الدُّنيا**

فيصبح جمعُ المال همَّه الأكبر فيسلكُ فيه كلَّ طريق للوصول إليه، فإنَّ شهوة المال إذا تحكَّمت في النفس البشريَّة سلكت في سبيل الحصول عليه كلَّ طريق فيكون له أكبر الأثر في حصول المشكلات، ومن أهمِّها المشكلات الاجتماعية.

قال تعالى: ﴿ رِجَالٌ لَّا تُلْهِيهِمْ تِجَٰرَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ ٱللَّهِ وَإِقَامِ ٱلصَّلَوٰةِ وَإِيتَآءِ ٱلزَّكَوٰةِ يَخَافُونَ يَوْمًا تَتَقَلَّبُ فِيهِ ٱلْقُلُوبُ وَٱلْأَبْصَٰرُ ۝ لِيَجْزِيَهُمُ ٱللَّهُ أَحْسَنَ مَا عَمِلُوا۟ وَيَزِيدَهُم مِّن فَضْلِهِۦ وَٱللَّهُ يَرْزُقُ مَن يَشَآءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ ﴾ (النور، ٣٧-٣٨).

قال ابن كثير - رحمه الله - عن هذه الآية: "لا تشغلهم الدُّنيا وزخرفها وزينتها وملاذ بيعها وربحها عن ذكر ربهم الذي هو خالقهم ورازقهم الذين يعلمون أنَّ الذي عنده هو خيرٌ لهم وأنفع مما بأيديهم؛ لأنّ ما عندهم ينفدُ وما عند الله باق يقدِّمون طاعته ومُراده ومحبَّته على مُرادهم ومحبتهم".[١٠٤]

• **رابعًا: اخلاص النية وحسن الخلق في طلب الكسب**

وهو التقرُّب إلى الله ﷻ بالنيَّة الصالحة، ومراقبته فيما يصدر منه من عدم إيذاء غيره من المكتسبين في أرزاقهم، أو حسدهم على ما هم فيه من نعمة، أو عدم النصح لهم في حال طلبهم للمشورة، أو عدم إعانتهم فيما يحتاجون إليه مما للشيطان فيه مدخَل لأصحاب المهنة أو الصنعة الواحدة.

---

(١٠٣) ينظر: مغني *المحتاج* (٤/٣٠٥).

(١٠٤) *تفسير ابن كثير* (٦/٦٨).

قال ﷺ: (لا ضرر ولا ضرار)،(١٠٥) وقال ﷺ: (لا تناجشوا لا تحاسدوا ولا تباغضوا وكونوا عباد الله إخوانًا).(١٠٦)

• **خامسًا: الإتقان في العمل**

حثَّ الشارعُ كلَّ من ارتبط بعمل من الأعمال على إتقانه على الوجه المراد منه، وهذا من تمام الكسب الحلال الذي وجَّه الشارع إلى الأخذ به.

فعن أبي هريرة ﷺ، عن النبي ﷺ قال: (خيرُ الكسب كسب يد العامل إذا نصح).(١٠٧)

وعن عائشة رضي الله عنها أنَّ النبيَّ ﷺ قال: (إنَّ الله يحبُّ إذا عمل أحدُكم عملاً أن يتقنَه).(١٠٨)

---

(١٠٥) أخرجه مالك في *الموطأ*، كتاب الأقضية، باب القضاء في المرفق (٧٤٥/٢، ح٣١)، وأحمد في *المسند* (٤٣٦/٣٧-٤٣٩، ح٢٢٧٧٨)، وابن ماجه في سننه، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره. قال الألباني: صحيح. ينظر: *صحيح سنن ابن ماجه* (٢٥٧/٢-٢٥٨).

(١٠٦) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الأدب، باب النهي عن التحاسد والتدابر (١٠٣/٤، ح٦٠٦٤)، ومسلم في صحيحه، كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم التحاسد والتباغض والتدابر (١٩٨٣/٤، ح٢٥٥٩).

(١٠٧) أخرجه أحمد في *المسند* (١٣٦/١٤، ح٨٤١٢). قال الهيثمي في *مجمع الزوائد* (٩٨/٤): "رجاله ثقات". وقال المعلقون على *المسند*: "إسناده حسن".

(١٠٨) أخرجه أبو يعلى في *مسنده* (٣٤٩/٧، ح٤٣٨٦)، والطبراني في *المعجم الأوسط* (٤٩١/١-٤٩٢، ح٩٠١)، والبيهقي في *الجامع لشعب الإيمان* (٥٠٤/٩). قال الهيثمي (٩٨/٤): "فيه مصعب بن ثابت وثَّقه ابن حبان وضعفه جماعة". وقال محقق مسند *أبي يعلى*: "إسناده ليِّن، مصعب بن ثابت في حفظه شيء، غير أنَّ معناه صحيح".

فكلمة "النصح" أو "الإتقان" عامة في الحديثين، فشرط الإتقان أنه لابد أن يكون الذي تم العقد معه متقنًا لأصول مهنته، ولا بد أن يكون ناصحًا، بمعنى: أنه لا ينظر إلى مصلحته فقط، بل لا بدَّ أن يتعدَّى النظر إلى مصلحة غيره.

• سادسًا: لا بدَّ في المتكسِّب أن يكون عالمًا في مجال تكسُّبه

والعلم هنا ينقسم إلى قسمين:

القسم الأول: علم شرعيّ. والقسم الثاني: علمٌ في صَنعته.

فالأول: ليكون المتكسِّب على بيِّنة فيما يحلُّ ويَحرُم في مجال كسبه. والثاني: لإتقان صنعته حتى تتحقق له مآربه.

عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله ﷺ: (إنّ الله يحبُّ إذا عمل أحدُكم عملاً أن يُتقنه).(١٠٩)

قال الغزالي رحمه الله - مبيِّنًا أهمية هذا الأمر: "اعلم أنَّ تحصيل علم هذا الباب واجب على كلِّ مسلم مكتسب؛ لأنَّ طلب العلم فريضةٌ على كلِّ مسلم، وإنما هو طلب العلم المُحتاج إليه، والمكتسب يحتاج إلى علم الكسب، ومهما حصَّل علمَ هذا الباب وَقَفَ على مفسدات المعاملة فيتقيها، وما شذَّ عنه من الفروع المشكِلة فيقف على سبب إشكالها فيتوقّف فيها إلى أن يسأل، فإنه إذا لم يعلم أسباب الفساد فلا يدري متى يجب عليه التوقُّف والسؤال".(١١٠)

وقال ابنُ الحاج عن الزِّراعة: "لكنها تحتاج إلى معرفة بالفقه، وحُسن محاولة في الصناعة، مع النُّصح التامّ والإخلاص فيها.. - ثم يقول عن الفراسة -: لكنها تحتاج إلى

---

(١٠٩) تقدم تخريجه قريبًا.

(١١٠) *إحياء علوم الدين* (٤/٧٥٧).

علم بها وعلم فيها، فأما العلم بها فهو العلم بصناعة الفراسة وما يصلحها وما يُفسدها، وأما العلم فيها فهو تعلُّم لسان العلم وما يجوز فيها ويحرُم وما يُكرَه ويُباح".(١١١)

بل إننا نرى أن الإمام محمد بن الحسن الشيباني رحمه الله رأى أنَّ ما يحتاج إليه الإنسان من علم يتعلق بالمال والغنى فإن تعلُّمه فرض عَين عليه، إذا أراد أن يزاول هذا العمل.(١١٢)

* **سابعا: تغطية جميع أوجُه النشاط الاقتصادي**

فالذي لا يتيسَّر له هذا الرزق من هذا الكسب استُحبَّ له أن يتحوَّل إلى غيره؛ لتتحقق سعة الله على عباده بتسخير بعضهم لبعض.

قال الطيبي: "إنَّ من أصاب من أمر مباح خيرًا وجب عليه ملازمتُه، ولا يعدل عنه إلى غيره إلا لصارف قويّ؛ لأنَّ كلاً مُيسَّرٌ لما خُلق له".(١١٣)

---

(١١١) *المدخل* (٤/٤).

(١١٢) *كتاب الكسب* (ص١٤٩).

(١١٣) شرح الطيبي على *مشكاة المصابيح* (١٨/٦).

الفصل الثالث: مقاصد[114] الكسب

المقصود بالمقاصد في هذا الفصل هو إيضاح المقاصد الخاصة أو التبعية - أي الجزئية - المتعلّقة بالكسب، وعلى هذا رأيتُ أن أقسم هذه المقاصد إلى مبحثين:

المبحث الأول: يتعلق بالمقاصد المتعلقة بالفرد.

والمبحث الثاني: يتعلق بالمقاصد المتعلقة بالمجتمع.

وقد رتَّبتُ هذه المقاصد التي تتعلق بالفرد حسب أولويتها في الغالب، وعلى هذا تدخل المقاصد الخاصة أو التبعية تبعًا في السياق عند عرضها، والسبب في هذا هو أن يفهم القارئ - والمقصود به الطلاَّب في الغالب - هذه المقاصد على حسب فهمه وإدراكه.

---

(١١٤) تعريف المقاصد لغةً: لهذه الكلمة عدَّةُ استعمالات في اللغة، والذي له علاقة منها بهذا المبحث هو: الالتزام والاعتماد وطلب الشيء وإتيانه. قال الفيومي: "قصدت الشيء وله وإليه قصدًا، من باب ضرب: طلبته بعينه، وتقول: قصدت قصده: نحوت نحوه". ينظر: *المصباح المنير* (ص١٩٢) مادة "ق ص د". وينظر: *مقاصد الشريعة عند ابن تيمية* (ص٤٤). تعريف المقاصد اصطلاحًا: قبل التعرُّض لتعريف المقاصد اصطلاحًا لا بد من الكلام على أقسام المقاصد حتى يتمَّ عرضُ التعريف المتعلّق بالبحث ومقاصد الشريعة باعتبار شمولها لمجالات التشريع وأبوابه، فهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام: ١- مقاصد الشريعة العامة: والعموم هنا متعلّق بالمقاصد، وهي ما تعمُّ جميع أبواب الشريعة أو معظمها. ٢- مقاصد الشريعة الخاصة: وهي ما تختص بباب من أبواب الشريعة، كمقاصد الشريعة من المعاملات المالية، أو القضاء، أو أحكام الأسرة. ٣- مقاصد الشريعة الجزئية: وهي ما يقصده الشارع من كلِّ حُكم شرعيّ، كالمقصد مثلاً من إيجاب الصلاة أو الصوم، ينظر: مقاصد الشريعة عند الإمام العزّ بن عبدالسلام (ص٨٧). وموضوع البحث هنا يتعلق بالنوع الثاني، وهو المقاصد الخاصة، إلا أنَّ العُلماء الأوائل لم يعرِّفوا المقاصد تعريفًا محدَّدًا(١١٤)، وإنما عرَّفها العُلماء والباحثون المعاصرون؛ لكنهم عرَّفوها بنوعيها - العامة والخاصة -، منهم ابن عاشور(١١٤)، وعلال الفاسي، وغيرهما(١١٤). حيث عرَّفها الفاسي بقوله: "المراد بمقاصد الشَّريعة: الغاية منها، والأسرار التي وضعها الشارع عند كلِّ حُكم من أحكامها"(١١٤). فشطره الأول (الغاية منها) يشير إلى المقاصد العامة، والبقية تعريف للمقاصد الخاصة أو الجزئية(١١٤). ولم أجد من عرَّف المقاصد الخاصة بتعريف خاص، إلا ما ذكره الباحثون في المقاصد عن ابن عاشور(١١٤) بقوله: "هي الكيفيات المقصودة للشارع لتحقيق مقاصد الناس النافعة، أو لحفظ مصالحهم العامة في تصرفاتهم الخاصة"(١١٤).

وطريقتي في عرض المقاصد أن أجعل عنوانًا للمقصد ثم أقوم بإيضاحه بكلام موجز، ثم أستشهد لهذا المقصد من النصوص الشرعية، أو من كلام العلماء الذي اعتنوا بالجانب المقاصدي.

• المبحث الأول: مقاصد الكسب المتعلّقة بالفرد

١– الكسب يُلبِّي للإنسان الغريزة الفطرية

فقد أوجد الله ﷻ في الإنسان غريزةً فطريةً فطر الناس عليها، من حُبِّ المال والتملُّك.

قال تعالى: ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ ﴾ (آل عمران، ١٤).

قال ابن كثير رحمه الله: "يخبر تعالى عمَّا زين للناس في هذه الحياة الدنيا من أنواع الملاذّ".(١١٥)

وقال تعالى: ﴿ ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱلْبَٰقِيَٰتُ ٱلصَّٰلِحَٰتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا ﴾ (الكهف، ٤٦).

وقال الرسول ﷺ: (نعم المال الصالح للمرء الصالح).(١١٦)

---

(١١٥) *تفسير ابن كثير* (١٩/٢).

(١١٦) أخرجه أحمد في *المسند* (٢٩/٢٩٨ -٢٩٩، ٣٣٧ -٣٣٨ ح١٧٧٦٣، ١٧٨٠٢)، وأبو يعلى في *مسنده* ٣/٣٢١ ح٧٣٣٦)، وابن حبان في صحيحه (٨/٧ ح٣٢١١)، والطبراني في الأوسط (٩/٢٢ ح٩٠١٢)، والحاكم (٢/٢ ح٢٣٦٠). قال المعلقون على *مسند* أحمد: "إسناده صحيح على شرط مسلم".

فالإنسان الذي أعطاه الله هذا الدافع لحب المال وأنواعه المختلفة لا يتحقق له ذلك إلا بالسعي والبحث عن الكسب الذي يناسب قدراته، ويلبي فطرته التي فطره الله عليها.

٢- إعانة المسلم على أداء عباداته على الوجه المشروع

بالتكسُّب يستطيع المسلم أن يؤدي عباداته على الوجه المشروع المأمور به شرعًا، فيكون مأجورًا فيما يُنفقه على عبادته، فإن احتاج إلى شراء ماءٍ لأجل الوضوء أو الاغتسال، أو ثيابٍ يتجمَّل به للمساجد، أو اقتناء طيب يتطيَّب به للخروج إلى صلاة الجُمعة، أو يسافر للحجِّ أو العمرة، أو يشتري أضحيةً يضحِّي بها يوم العيد، أو يؤدِّي كفارةً وجبت عليه من يمين - وهي إطعام عشرة مساكين أو كسوتهم -، فهذه الأمور وغيرها كلُّها مأجور المسلمُ عليها يوم القيامة، وبهذه تحقق القوة الإيمانية التي دعا إليها الإسلام، بأن يكون المسلم حريصًا على ما ينفعُه في دينه ودُنياه.

قال الرسول ﷺ: (المؤمن القويّ خيرٌ وأحبُّ إلى الله من المؤمن الضعيف، وفي كلٍّ خيرٌ، احرصْ على ما ينفعُك واستعن بالله ولا تعجز، وإن أصابك شيءٌ فلا تقُل: لو أني فعلتُ كذا لكان كذا وكذا، ولكن قُل: قدر الله وما شاء فعل، فإنَّ لو تفتحُ عمل الشيطان).[١١٧]

والمؤمن القويّ يشمل: القوي في كلِّ شؤون حياته - ومنها الكسب -، فهو خيرٌ وأحبُّ إلى الله من المؤمن الضعيف.

٣- التعفُّف عن ذلَّة السؤال

من المقاصد الشرعية التي تحصل بالتكسُّب مقصد التعفُّف عن ذلَّة السؤال والاحتياج إلى الغير، وبذل الأنفس وإتعابها في تحصيل القوام من العيش للتكفُّف عن

---

(١١٧) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب القدر، باب في الأمر بالقوة وترك العجز (٢٠٥٢/٤ ح٢٦٦٤).

السؤال وتحمل المنن، فلا يصحُ أن يكون الإنسان عالةً على المجتمع يتكفَّف الناس ويسألُهم وهو قادرٌ على العمل.

وقد حثَّ الرسول ﷺ على التكسُّب، وكره البطالة وأن يكون الإنسان عالةً على غيره[118].

عن الزُّبير بن العوَّام ﷺ، عن النبي ﷺ قال: (لأن يأخذ أحدُكم حبله فيأتي بحزمة الحطب على ظهره فيبيعها فيكفَّ الله بها وجهه خيرٌ له من أن يسأل الناس أعطوه أو منعوه).[119]

وقد بيَّن النبيُّ ﷺ الوعيد الشديد الذي يسأل الناس من غير بأس، أو يسألهم تكثُّرًا، فعن عبدالله بن عُمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: (ما يزال الرَّجُل يسأل الناس حتى يأتي يوم القيامة ليس في وجهه مُزْعَةُ لحم).[120]

٤- إعطاء النفس الإنسانية توازنها في حاجاتها ومتطلَّباتها

الاشتغال بالكسب يعين الإنسان على كسر النفس، فيُقلِّل طُغيانها ومرجها، بمعنى أنه يُعطي النفس الإنسانية توازنها في حاجاتها.

قال ابن خلدون: "إنَّ أكثر المترفين يترفَّعُ عن مباشرة حاجاته، أو يكون عاجزًا عنها؛ لما رُبِّي عليه من خُلُق التنعُّم والترف، فيتَّخذ من يتولَّى ذلك له، ويقطعُه عليه

---

(١١٩) ينظر: شرح *الطيبي* (٦/٦).

(١٢٠) أخرجه البخاري - واللفظ له - في صحيحه، كتاب الزكاة، باب الاستعفاف عن المسألة (٤٥٦/١ ، ح١٤٧١)، ومسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب كراهية المسألة للناس (٢٧١/٢ ، ح١٠٤٢).

(١٢٠) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الزكاة، باب من سأل الناس مكثرًا (٤٥٧/١ ، ح١٤٧٤)، ومسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب كراهة المسألة (٧٢٠/٢ ، ح١٠٤٠).

أجرًا من ماله، وهذه الحالةُ غير محمودة بحسب الرُّجولية الطبيعية للإنسان، إذ الثقة بكل أحد عجزٌ. ولأنها تزيد في الوظائف والخرج، وتدلُّ على العَجْز والخنث الذي ينبغي في مذاهب الرُّجولية التنزُّهُ عنهما! إلا أنَّ العوائد تقلبُ طبائع الإنسان إلى مألوفها، فهو ابنُ عوائده لا ابنُ نَسَبه".(١٢١)

٥- التكسُّب يعين على الاستفادة من الوقت

ومنه أنَّ الإنسان يسلم عن البطالة واللهو؛ لأنَّ البطالة واللهو لا يأتيان إلا مع الفراغ، فإذا أشغل الإنسانُ وقتَه في التكسُّب يكون حينئذ قد أمضى الساعات الطوال في عمله فلا يجد فرصة للبطالة أو اللهو أو نحوهما.

قال الرَّاغب الأصفهاني: "من تعطَّل وتبطَّل انسلخ من الإنسانية، بل من الحيوانية. وصار من جنس الموتى، وذلك لأنه خُص الإنسان بالقوى الثلاث ليسعى في فضلها، فإنَّ فضيلة القوة الشهوية تطالبه بالمكاسب التي تنميه.. - ثم قال -: وإنَّ من تعوَّد الكسل ومال إلى الراحة فقَدَ الراحة، فحُبُّ الدنيا يُكسب التعب، وقيل: إن أردت أن لا تتعب فاتعب لئلاً تتعب. وقيل: إياك والكسل والضجر فإنك إن كسلت لم تؤدِّ حقًا وإن ضجرتَ لم تصبر على حقٍ".(١٢٢)

وقال المناوي: "إنَّ الإنسان إذا تعطَّل عن عمل يشغل باطنه بمُباح يستعين به على دينه كان ظاهره فارغًا، ولم يبق قلبه فارغًا، بل يعشش الشيطان ويبيض ويفرخ فيتوالد فيه نسله توالدًا أسرع من توالد كل حيوان".(١٢٣)

---

(١٢١) تاريخ ابن خلدون المسمى "*كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر*" (١/٤١٠).

(١٢٢) *الذريعة إلى مكارم الشريعة* (ص٢٦٨).

(١٢٣) *فيض القدير* (٢/٢٩٠).

٦- الكسب يعين على الاستقرار النفسي ويمنع مداخل الأمراض النفسية التي تتولد بسبب الفراغ

مما يُضاف إلى ما سبق فإنَّ التكسُّب يقضي على كثير من الأمراض النفسية التي وجدت عند بعض الناس بسبب ما يعانيه من الفراغ، إذ يوجِد هذا الفراغُ لديه إحساسًا شعوريًّا بالتخلُّف عن الآخرين وأنه أصبح عالةً على غيره، مما جعل بعضهم يتردَّد على العيادات النفسية والطبِّية لمعالجة هذا الإحساس المتولِّد لديه.

والتكسُّب والعمل يُوَلِّد لدى صاحبه إحساسًا آخر، وهو الشعور بالمسؤولية والتعامل مع الآخرين، وأنه أصبح عضوًا فعَّالاً في مجتمعه لا يحتاج إلى مساعدة أحد أو الترقّب لما في أيدي الناس ليعطوه.

وهذا الفراغ المذكور لا يُعاني منه الشباب فحسب، وإنما يعاني منه كثيرٌ من الموظَّفين والعمَّال الذين أُحيلوا على التقاعُد، مع العلم أنهم تُصرَفُ لهم مرتَّبات أو مكافآت حسب خدمتهم، إلا أنه بسبب الفراغ المفاجئ الذي لم يتكيَّف معه الموظَّف أو العامل ولم يستعدَّ له مسبقًا نجد أنَّ بعضهم كذلك يُعاني من هذه الأمراض التي تتولد من إحساسه بأنه مريض، ومن ثَمَّ تتراكم عليه الهُمُوم النفسية، حتى تجعل بعضهم يلتحق بدار الرِّعاية الاجتماعية الخاصة بكبار السنّ ليقضي على الفراغ الذي حصل له.

٧- إيصال النفع إلى غيره

تبادُل المصالح بين المكتسب وبين غيره من الناس، وذلك بحصوله على الأجر المالي الذي أدَّاه لغيره، وإيصال النفع إلى الناس بتهيئة أسبابه مما يحصُل بالسعي وغيره. قال تعالى: ﴿ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴾ (الزخرف، ٣٢).

قال ابنُ كثير: "قيل: معناه ليسخر بعضهم بعضًا في الأعمال؛ لاحتياج هذا إلى هذا، وهذا إلى هذا. قاله السُدِّيّ وغيره، وقال قتادة والضحَّاك: ليملك بعضُهم بعضًا. وهو راجعٌ للأوَّل".(١٢٤)

وقال الشوكاني في تفسير هذه الآية: "فإنّ كلَّ صناعة دنيوية يُحسنُها قوم دون آخَرين، فجعل البعض مُحتاجًا إلى البعض لتحصُل المواساة بينهم في متاع الدنيا، ويحتاج هذا إلى هذا، ويصنع هذا لهذا، ويعطي هذا هذا".(١٢٥)

٨- الكسب بذاته عبادة من العبادات

كسبُ المال لأجل النفقة على نفسه وعلى من يَعُول يُعدُّ عبادةً من العبادات التي رتَّب الله ﷻ عليها الأجر والثواب وحصول المنافع الأخروية، حيث حثَّ الإسلام على ممارسة النشاط الاقتصاديّ بكلِّ صوَره، وبمختلف طُرقه.

قال تعالى: ﴿ وَءَاخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِي ٱلْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ ۙ وَءَاخَرُونَ يُقَـٰتِلُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾ (المزمل، ٢٠).

قال القرطبي: "سوَّى اللهُ تعالى في هذه الآية بين درجة المجاهدين والمكتسبين المال الحلال للنفقة على نفسه وعياله والإحسان والإفضال، فكان هذا دليلاً على أنَّ كسب المال بمنزلة الجهاد؛ لأنه جمعه مع الجهاد في سبيل الله".(١٢٦)

وعن كعب بن عُجْرَة ﷺ قال: مرَّ على النبيِّ ﷺ رجُلٌ فرأى أصحابُ رسول الله ﷺ من جَلَده ونشاطه، فقالوا: يا رسول الله، لو كان هذا في سبيل الله! فقال: (إن كان

---

(١٢٤) *تفسير ابن كثير* (٧/٢٢٦).

(١٢٥) *فتح القدير* (٤/٥٣٢).

(١٢٦) *الجامع لأحكام القرآن* (١٩/٣٧).

خرج يسعى على ولده صغارًا فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى على أبوين شيخين كبيرين فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى على نفسه يعفّها فهو في سبيل الله، وإن كان خرج يسعى رياءً ومفاخرةً فهو في سبيل الشيطان). (١٢٧)

٩- إعانة الآخرين على قضاء حوائجهم وسدّ فاقتهم

الحثُّ على التوسُّع في المكسب لأجل غاية سامية ونظرة عامة لينال غيرُه من هذا المكسب، إحياءً لنفوسهم، وقضاءً لحوائجهم، وإعانتهم على سدِّ فاقتهم، فيجتمع له في ذلك مصلحتي الدنيا والآخرة.

قال تعالى: ﴿ وَٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا۟ بِهِۦ شَيْـًٔا ۖ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَـٰنًا وَبِذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَـٰمَىٰ وَٱلْمَسَـٰكِينِ وَٱلْجَارِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْجَارِ ٱلْجُنُبِ وَٱلصَّاحِبِ بِٱلْجَنۢبِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا ﴾ (النساء، ٣٦).

وقال ﷺ: (يدُ المُعطي العُليا، وابدأ بمن تعول: أمك وأباك وأختك وأخاك، ثم أدناك أدناك). (١٢٨)

قال الشاطبي: "وقد يتسع نظرُه فيكتسب ليُحيي به من شاء الله، وهذا أعمُّ الوجوه وأحمدُها وأعودُها بالأجر؛ لأنه جعل قصده وتصرُّفه في يد من هو على كلِّ شيء قدير، وقصد أن ينتفع بيسيره عالَم كبير لا يقدر على حصره، وهذا غايةٌ في التحقق بإخلاص العبودية، ولا يفوتُه من حظِّه شيءٌ". (١٢٩)

---

(١٢٧) سبق تخريجه (ص٢٧).

(١٢٨) أخرجه النسائي في سننه، كتاب الزكاة، باب أيتهما اليد العليا (٥/٦١، ح٢٥٣٢)، وابن حبان في صحيحه، كتاب الزكاة، باب ذكر البيان بأن على المرء إذا أراد الصدقة بأن يبدأ بالأدنى فالأدنى(٨/١٣٠ -١٣١، ح٣٣٤١). قال الألباني: صحيح. ينظر: *إرواء الغليل* (٣/٣١٩).

(١٢٩) *الموافقات* (٢/٣٢٨).

وقال ابن عاشور: "والأمر ببر الأبوين وبصلة الأقارب وذوي الأرحام مما لا يُعرَف نظيرُه في الشرائع السابقة". (١٣٠)

١٠- بالكسب تحصُل فضيلة الاقتداء بالأنبياء وخيار الأمة

الإقتداء بالأنبياء - عليهم أفضل الصلاة والسلام - بالتكسُّب، وهذه حكمة إلهية؛ لأنهم أفضل الخلق على الإطلاق، وكان بعضُهم يُمارس ألوانًا من الأعمال التي يتكسَّب بها حتى يقتديَ به غيره.

قال تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ (الأحزاب، ٢١)، وقال تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ ٱلْمُرْسَلِينَ إِلَّآ إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ ٱلطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي ٱلْأَسْوَاقِ ﴾ (الفرقان، ٢٠).

ومن الأعمال التي قام بها الأنبياءُ - عليهم الصلاة والسلام -: رعيُ الغنم. قال رسول الله ﷺ: (ما بعث اللهُ نبيًّا إلا رعى الغنم)، فقال الصحابة ﷺ: وأنت يا رسول الله؟ قال: (نعم، كنتُ أرعاها على قراريط لأهل مكة). (١٣١)

ونبيُّ الله موسى ﷺ قد عمل أجيرًا عدة سنوات. قال الله تعالى - على لسان صاحب مدين -: ﴿ إِنِّيٓ أُرِيدُ أَنْ أُنكِحَكَ إِحْدَى ٱبْنَتَيَّ هَٰتَيْنِ عَلَىٰٓ أَن تَأْجُرَنِي ثَمَٰنِيَ حِجَجٍ فَإِنْ أَتْمَمْتَ عَشْرًا فَمِنْ عِندِكَ ﴾ (القصص، ٢٧).

وكان نبيُّ الله داود ﷺ يأكل من عمل يده. قال ﷺ: (ما أكل أحدٌ طعامًا قطُّ خيرًا من أن يأكل من عمل يده، وإنَّ نبيَّ الله داود - ﷺ - كان يأكُل من عمل يده). (١٣٢)

---

(١٣٠) *مقاصد الشريعة الإسلامية* (ص٣٢٨).

(١٣١) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الإجارة، باب رعي الغنم على قراريط (١٣٠/٢ ح٢٢٦٢)، وابن ماجه في سننه، أبواب التجارات (٧/٢، ح٢١٦٥).

(١٣٢) سبق تخريجه.

ونبيُّ الله زكريَّا ﷺ كان يعملُ بيده. فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (كان زكريا - عليه الصلاة والسلام – نجَّارًا).(١٣٣)

ثم اقتفى أثَرَهُم صحابةُ رسول الله ﷺ - رضي الله تعالى عنهم -. فعن أبي هريرة ﷺ قال: "إنكم تقولون: إنَّ أبا هريرة يُكثرُ الحديث عن رسول الله ﷺ! وتقولون: ما بال المهاجرين والأنصار لا يُحدِّثون عن رسول الله ﷺ بمثل حديث أبي هريرة؟ وإنَّ إخوتي من المهاجرين كان يَشغَلُهم الصفقُ بالأسواق، وكنتُ أَلزَمُ رسولَ الله ﷺ ملء بطني، فأشهدُ إذا غابوا، وأحفظُ إذا نسُوا، وكان يشغلُ إخوتي من الأنصار عملُ أموالهم، وكنتُ امرءًا مسكينًا من مساكين الصُّفَّة ..." الحديث.(١٣٤)

وكان عُلماء الإسلام يعملون لكسب الحلال إلى جانب أعمالهم في التعليم والتأليف، فكان كثيرٌ منهم يلقَّبُ بحرفته أو عمله، مثل: البزار، والقفَّال، والزَّجَّاج، والقدوري، والخراز، والجصاص، والقطَّان، وغير ذلك.

قال القرطبي معلِّقًا على قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا دَاوُۥدَ مِنَّا فَضْلًا ۖ يَـٰجِبَالُ أَوِّبِى مَعَهُۥ وَٱلطَّيْرَ ۖ وَأَلَنَّا لَهُ ٱلْحَدِيدَ ﴾ (سبأ، ١٠): "في هذه الآية دليلٌ على تعلُّم أهل الفضل الصنائع، وأنَّ التحرُّف بها لا يَنْقُص من مناصبهم، بل ذلك زيادةٌ في فضلهم وفضائلهم، إذ يحصُل لهم التواضُعُ في أنفُسهم، والاستغناءُ عن غيرهم، وكسبُ الحلال الخليِّ عن الامتنان".(١٣٥)

---

(١٣٣) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الفضائل، باب من فضل زكريا ﷺ (١٨٤٧/٤ ح٢٣٧٩)، وابن ماجه، أبواب التجارات (٧/٢ ، ح٢١٦٦).

(١٣٤) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب ما جاء في قوله تعالى: ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ ﴾ (٧٢/٢ ، ح٢٠٤٧)، ومسلم في صحيحه، كتاب الفضائل، باب من فضائل أبي هريرة ﷺ (١٩٣٩/٤ ، ح٢٤٩٢).

(١٣٥) *الجامع لأحكام القرآن* (١٧١/١٤).

١١- التكسب يلبِّي للفرد حاجاته الأساسية

بالتكسُّب يستطيع الإنسان أن يحصِّل السَّكَنَ النفسيَّ بالاقتران بزوجة تلبِّي رغباته النفسية التي أوجدها الله ﷻ في النفس الإنسانية.

قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم، ٢١).

قال ابنُ كثير: "ثم من تمام رحمته ببني آدمَ أن جعلَ أزواجهم من جنسهم، وجعل بينهم وبينهنَّ مودَّةً وهي المحبَّة، ورحمةً وهي الرأفة، فإنّ الرجل يمسك المرأة إما لمحبَّته لها، أو رحمةً بها بأن يكون لها منه ولدٌ، أو محتاجة إليه في الإنفاق أو للألفة بينهما أو غير ذلك".[١٣٦]

وعلى هذا؛ لا يستطيع تحقيق هذا السكن إلا من كان ذا مال أو مكتسبًا يستطيع أن يدفع المهر للزوجة.

قال الرسول ﷺ - وهو يحُثُّ على إعطاء المهر ولو بشيء قليل حتى يصحَّ النكاحُ -: (التمس ولو خاتَمًا من حديد).[١٣٧]

قال الشاطبي: "إنّ الشارع قصد بالنكاح لأجل التناسل على القصد الأول، وتلبية طلب السَّكَن والازدواج والتعاون على المصالح الدنيوية والأخروية، من الاستمتاع بالحلال، والنظر إلى ما خلق الله من المحاسن في النساء".[١٣٨]

---

(١٣٦) *تفسير ابن كثير* (٣٠٩/٦).

(١٣٧) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب النكاح، باب عرض المرأة نفسها على الرجل الصالح (٣٦٧/٣، ح٥١٢١)، ومسلم في صحيحه، كتاب النكاح (١٠٤٠/٢ -١٠٤١، ح١٤٢٥).

(١٣٨) الموافقات (١٣٩/٣).

وقال الدهلوي: "فلا يظهر الاهتمام بالنكاح إلا بما يكون عوض البضع، فإنّ الناس لما تشاحوا بالأموال شحًّا لم يتشاحوا به في غيرها كان الاهتمام لا يتمُّ إلا ببذلها، وبالاهتمام تَقَرُّ أعيُنُ الأولياء حين يتملك هو فلذة أكبادهم، وبه يتحقق التمييز بين النكاح والسِّفاح".(١٣٩)

١٢- رعاية الأولاد وتربيتهم تربيةً صالحةً لائقة بهم

بالكسب يُعان الإنسان على تربية أولاده ورعايتهم وحفظهم من الفساد والإهمال، وتوفير المستوى المعيشي اللائق بهم، وإلحاقهم بالمجال التعليمي، وتقديم الرِّعاية الصحِّية لهم مع ما يتناسبُ مع دخله وقدرته.

قال ﷺ: (كفى بالمرء إثمًا أن يضيع من يَقُوت).(١٤٠)

قال ابنُ تيمية رحمه الله: "وأما فساد الأولاد بحيث يعلِّمُه الشَّحاذة، ويمنعُه من الكسب الحلال، فهذا يستحقُّ صاحبُه العقوبةَ البليغة التي تزجُره عن هذا الإفساد، لا سيما إن أدخلوهم في الفواحش وغير ذلك من المنكرات، ويجب تعليم أولاد المسلمين ما أمر الله بتعليمهم إياه وتربيتهم على طاعة الله ورسوله".(١٤١)

• المبحث الثاني: مقاصد الكسب فيما يتعلق بمصلحة الأمة

ومن ذلك ما يلي:

---

(١٣٩) *حجة الله البالغة* (٩٧٧/٢).

(١٤٠) تقدَّم تخريجه.

(١٤١) *مجموع الفتاوى* (٥٠٣/١١-٥٠٤). وينظر: *مقاصد الشريعة عند ابن تيمية* (ص٤٧٨).

١- قيامُ بعض رجال الأمة بالكسب يرفع الإثم ويُزيل الحرج عن الأمة ويحفظ التوازن في متطلبات الأمة

رفع الإثم عن الأمة لو أنها تركت التكسُّب على أنه من باب المندوب إليه بسبب ما يحصُل من الاختلال الذي يقعُ للأمة، من المضائق والنكد، وغيرهما من المفاسد.

قال الشاطبي رحمه الله: "لو فرضنا أخذ الناس له - أي التكسُّب - كأخذ المندوب، بحيث يسَعُهم جميعًا التركُ لأثِمُوا؛ لأنَّ العالَم لا يقوم إلا بالتدبير والاكتساب"[(١٤٢)]

ثم إنَّ تنوُّع المكاسب سبب من أسباب حفظ التوازُن في متطلبات الأمة، وخاصة فيما تحتاجُه من ضروريَّاتها ومعاشها، حتى لا تفسُد أحوالها في دُنياها، وإنْ عُدِمَ قيامُ الأمة ببعض الأعمال التي تحتاج إليها لَزِمَ الحاكمَ وليَّ أمر المسلمين أن يُلزِم من يقوم بتلك الأعمال.

قال شيخُ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: "ومن ذلك أن يحتاج الناس إلى صناعة ناس، مثل حاجة الناس إلى الفلاحة والنِّساجة والبناية.. فإنَّ الناس لا بدَّ لهم من طعام يأكلونه، وثياب يلبسونها، ومساكنَ يسكُنونها، فإذا لم يجلب لهم من الثياب ما يكفيهم - كما كان يُجلبُ إلى الحجاز على عهد رسول الله ﷺ، كانت الثيابُ تُجلبُ لهم من اليمن ومصر والشام وأهلُها كفَّار، وكانوا يلبسون ما نسجه الكفار ولا يغسلونه - فإذا لم يُجلب إلى ناس البلد ما يكفيهم احتاجوا إلى من ينسج لهم الثياب، ولا بد لهم من طعام إما مجلوب من غير بلدهم وإما من زرع بلدهم، وهذا هو الغالب، وكذلك لا بُدَّ لهم من مساكن يسكُنونها فيحتاجون إلى البناء، فلهذا قال غيرُ واحد من الفقهاء من أصحاب الشافعي وأحمد بن حنبل وغيرهم - كأبي حامد الغزالي وأبي الفرج بن

---

(١٤٢) *الموافقات* (٢/٣٠٦).

الجوزي وغيرهم - : إنَّ هذه الصناعات فرضٌ على الكفاية، فإنه لا تتم مصلحة الناس إلا بها، كما أنَّ الجهاد فرضٌ على الكفاية، إلا أن يتعيَّن فيكون فرضًا على الأعيان".(١٤٣)

٢- إقامة المجتمع الإسلامي القويّ

إنَّ للشريعة الإسلامية غايةً ساميةً في إزالة الفقر والفاقة عن أفراد المجتمع الإسلامي، لذا تنوَّعت الوسائل والأساليبُ في القضاء على الفقر، ومن تلك الوسائل مشروعية التكسُّب حيث تعدَّدت أنواعُه وطُرُقه التي يؤدَّى بها، لكي تتحقق تلك الغايةُ وهي الرفاهية للفرد والمجتمع.

ومن هذه الطرق ما وجه به النبي ﷺ رجُلاً من الأنصار في كيفية التكسب والاستغناء عن سؤال الناس.

فعن أنس بن مالك ﷺ أنّ رجُلاً من الأنصار أتى النبيَّ ﷺ يسأله، فقال: (أما في بيتك شيءٌ؟). قال: بلى، حِلْسٌ نلبسُ بعضَهُ ونبسُطُ بعضَهُ، وقَعْبٌ نشربُ فيه من الماء. قال: (ائتني بهما). قال: فأتاه بهما فأخذهما رسول الله ﷺ بيده فقال: (من يشتري هذين؟). قال رجُلٌ: أنا آخُذُهما بدرهم، قال: (من يزيد على درهم؟) مرتين أو ثلاثًا، قال رجُلٌ: أنا آخُذهما بدرهمين. فأعطاهُما إياه وأخذ الدرهمين وأعطاهُما الأنصاريَّ وقال: (اشترِ بأحدهما طعامًا فانبذهُ إلى أهلك، واشترِ بالآخر قَدُومًا فائتني به). فأتاه به فشدَّ فيه رسول الله ﷺ عودًا بيده ثم قال له: (اذهب فاحتطب وبعْ، ولا أرينَّك خمسةَ عشر يومًا). فذهب الرجُل يحتطب ويبيعُ فجاء وقد أصاب عشرة دراهم، فاشترى ببعضها ثوبًا، وببعضها طعامًا، فقال رسول الله ﷺ: (هذا خيرٌ لك أن تجيء المسألةُ نكتةً في

---

(١٤٣) *مجموع الفتاوى* (٢٨/٧٩-٨٠).

وجهك يوم القيامة، إنَّ المسألة لا تصلح إلا لثلاثة: لذي فَقْرٍ مُدقِع، أو لذي غرم مُفظع، أو لذي دم موجع).[١٤٤]

وقال السرخسي: "فالفقير محتاجٌ إلى مال الغنيّ، والغنيُّ محتاجٌ إلى عمل الفقير، وحاجة الناس أصل في شرع العقود، فيُشرع على وجه ترتفع به الحاجةُ، ويكون موافقًا لأصول الشرع".[١٤٥]

٣- المحافظة على الأمن في أوساط الأمة

التكسُّب يساعد على المحافظة على الأمن في المجتمع، ويُعدُّ وسيلةً من وسائل استقرار المجتمعات، وكلَّما كثُرت الصناعاتُ والحِرَفُ في المجتمع فهو دليلٌ على قوَّة ذلك المجتمع أيًّا كان هذا المجتمع، إذ إنه من المعلوم أنَّ كثرة الجرائم تكون في أوساط العاطلين والأحياء الفقيرة أكثر من غيرها.

قال ابن عاشور: "ومتى قلَّت الأموال في أيدي الناس تقاربوا في الحاجة والخصاصة فأصبحوا في ضنك وبؤس، واحتاجوا إلى قبيلة أو أمة أخرى، وذلك من أسباب ابتزاز عزِّهم وامتلاك بلادهم، وتصيير منافعهم لخدمة غيرهم"[١٤٦].

وقال في المقاصد: "والشريعةُ قد بلغت إلى مقصدها هذا بوجه لطيف، فراعت لمكتسب المال حقَّ تمتعه به، فلم تُصادره من ماله بوجه يحرجُه؛ لما هو في جبلة النفوس من الشُّحِّ بالمال، فجعلت لحالة المال حُكمين: فأما في الأول فأباحت لمالك المال في مدة

---

(١٤٤) أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الزكاة، باب ما تجوز فيه المسألة (٢/٢٩٢، ح١٦٤١).
قال الألباني: ضعيف. ينظر: *ضعيف سنن أبي داود* (ص١٢٨-١٢٩).

(١٤٥) *المبسوط* (١٥/٧٥).

(١٤٦) *تفسير التحرير والتنوير* (٤/٢٣٥-٢٣٦).

حياته تصرُّفه فيه واختصاصه به حثًّا للناس على السعي في الاكتساب لتوفير ثروة الأمة وإبعاد المفشلات عنها".[(١٤٧)]

وقال السرخسي: "إنّ في الكسب نظامَ العالَم، والله تعالى حكَمَ ببقاء العالَم إلى حين فنائه، وجعل سبب البقاء والنظام كسبَ العباد، وفي تركه تخريبُ نظامه، وذلك ممنوع منه".[(١٤٨)]

٤- عدم احتياج الأمة إلى غيرها

إنَّ الأمة إذا كثُر العاملون فيها للتكسُّب في جميع متطلّبات الحياة دلَّ على قوَّتها، وعدم احتياجها لغيرها من الأمم، وهي بذلك تستطيع أن تتخلَّص من هيمنة القوى عليها، ولكن من ينظر في حال الأمة يجد أنها محتاجة إلى ما عند الأمم الأخرى حتى الغذاء، لذلك نجدها تستورد ما يُقارب ٦٠٪ من متطلّباتها الغذائية من خارج النطاق الإسلامي.[(١٤٩)]

قال الدهلوي: "واعلم أنه إذا اجتمع عشرة آلاف إنسان مثلاً في بلدة، فالسياسة المدنية تبحث عن مكاسبهم، فإنهم إن كان أكثرُهم مكتسبين بالصناعات وسياسة البلدة والقليلُ منهم مكتسبين بالرعي والزراعة فسد حالُهم في الدنيا".[(١٥٠)]

وقال ابنُ خلدون في هذا الشأن: "إنَّ النوع الإنساني لا يتمُّ وجوده إلا بالتعاون، وإنه إن ندر فقد ذلك في صورة مفروضة لا يصح بقاؤه، ثم إنَّ هذا التعاون لا يحصُل إلا بالإكراه عليه، لجهلهم في الأكثر بمصالح النوع، ولما جعل من الاختيار، وإن أفعالهم إنما

---

(١٤٧) *مقاصد الشريعة الإسلامية* (ص٣٤٤).

(١٤٨) *كتاب الكسب* (ص١٠٠).

(١٤٩) ينظر: *مجلة الاقتصاد الإسلامي*، عدد (٢٦٦)، جمادى الأولى، عام ١٤٢١هـ.

(١٥٠) *حجة الله البالغة* (٢/٩١٣).

تصدر بالتفكر والرويَّة لا بالطبع، وقد يمتنع من المعاونة فيتعين حمله عليها، فلا بد من حامل يكره أبناء النوع على مصالحهم لتتم الحكمةُ الإلهية في بقاء هذا النوع، وهذا معنى قوله تعالى: ﴿ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴾ (الزخرف، ٣٢)". (١٥١)

الفصل الرابع: أفضل أنواع المكاسب

اختلف الفقهاء - رحمهم الله - في أفضل المكاسب، لاختلاف مضمون الأحاديث المذكورة، وكلُّ طائفة من الفقهاء اختارت نوعًا من أنواع المكاسب وجعلته الأفضل حسب استدلالاتها واستنباطاتها من تلك النُّصوص.

وهذا عرضٌ لأقوال الفقهاء في المسألة

اتفق العلماء على أنّ المكاسب المتعدِّدة ترجع لأصول، وأنَّ هذه الأصول محلُّ اتفاق في حلِّ التكسُّب منها، كما أنهم اتفقوا على أنّ أفضلَ المكاسب وأعلاها وأشرفَها هو الجهاد في سبيل الله. (١٥٢)

قال القُرطبي رحمه الله: "أعلاها كسب نبيِّنا محمد ﷺ، قال: (جُعِل رزقي تحت ظلِّ رُمحي، وجُعل الذلّةُ والصَّغَارُ على من خالف أمري). (١٥٣) فجعل الله رزق نبيِّه ﷺ في كسبه لفضله، وخصَّه بأفضل أنواع الكسب، وهو أخذ الغلبة والقهر لشرفه". (١٥٤)

---

(١٥١) *تاريخ ابن خلدون* (١/٤١٦).

(١٥٢) ينظر: *تحفة الملوك* (ص٢٦٨)، وفتح *الباري* (٤/٣٨٤)، *والآداب الشرعية* (٣/٢٨٢ - ٢٨٣)، و*حاشية البجيرمي على الخطيب* (٣/٥٩١).

(١٥٣) أخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه (٥/٣١٣)، وأحمد في *المسند* (٩/١٢٦، ٤٧٨ ح٥١١٥ و٥٦٦٧). قال المعلقون على المسند: "الحديث ضعيف".

(١٥٤) *الجامع لأحكام القُرآن* (٨/٦٩).

وقال ابن عبدالبرّ رحمه الله: "أشرف الكسب الغنائم وما أوجف عليه بالخيل والرِّكاب إذا سلم من الغُلول، وقد سمَّى الله الجهاد تجارةً منجيةً من عذاب الله الأليم".(١٥٥)

وقد ذكر بعضُ الفقهاء أنّ عمل اليد كذلك هو أفضل المكاسب إذا كان هذا العمل في الزِّراعة أو الصِّناعة أو التِّجارة.

قال النووي رحمه الله: "الصواب ما نَصَّ عليه رسول الله ﷺ، وهو عمل اليد، فإن كان زرعًا فهو أطيب المكاسب".(١٥٦)

أما أصول المكاسب فقيل: إنها أربعة، وممَّن ذهب إلى ذلك الإمام محمد بن الحسن، فقال: "المكاسب أربعة، وهي: الإجارة، والتجارة، والزِّراعة، والصناعة. وكلٌّ ذلك في الإباحة سواءٌ عند جُمهور الفقهاء رحمهم الله".(١٥٧)

وقال الماوردي: "المكاسب المعروفة أربعة أوجه: نماء زراعة، ونتاج حيوان، وربح تجارة، وكسب صناعة. وقيل:(١٥٨) إنّ أصول المكاسب ثلاثة".(١٥٩)

قال الوصابي: "أصول المكاسب ثلاثة: الزِّراعة، والصناعة، والتجارة".(١٦٠)

---

(١٥٥) *بهجة المجالس* (١/١٣٣).

(١٥٦) المجموع شرح المهذَّب (٩/٥٩). وينظر: *الجامع لأحكام القُرآن* (٨/٦٩).

(١٥٧) ينظر: *كتاب الكسب* (ص١٤٠).

(١٥٨) وبه قال كثير من الفقهاء الذين تعرَّضوا لهذه المسألة. ينظر على سبيل المثال: *تحفة الملوك* (ص٢٦٨)، *والبيان* (٥٢٢/٤)، *والآداب الشرعية* (٢٨٢/٣ -٢٨٣). ولعل هؤلاء الفقهاء نظروا إلى أنّ نتاج الحيوان والإجارة داخلان ضمن التجارة، والله أعلم.

(١٥٩) *أدب الدنيا والدِّين* (ص٣٣٦).

(١٦٠) *البركة في فضل السعي والحركة* (ص٨).

وقد اختلف الفقهاء رحمهم الله في أفضل أنواع الكسب - بعد الجهاد وعمل اليد - على أقوال:

- **القول الأول**: إنّ أفضل الكسب هو التجارة. وهو القول المعتمد عند الحنفية[(١٦١)] والمالكية[(١٦٢)] والأظهر من مذهب الشافعي.

  قال الماوردي والعمراني: وهو أظهرها على مذهب الشافعي.[(١٦٣)]

- **أدلتهم**:

أولاً: أدلتهم من القرآن الكريم: ١ - قال تعالى: ﴿ وَءَاخَرُونَ يَضْرِبُونَ فِى ٱلْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ ۙ وَءَاخَرُونَ يُقَـٰتِلُونَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۖ ﴾ (المزمل، ٢٠).

وجه الدلالة: لَمَّا خفَّف الله ﷻ على الأمة وجوب قيام الليل، ذكر سبحانه أنَّ من أسباب هذا التخفيف هو الضَّرْب في الأرض، فدلَّ على أهمية التكسُّب في التجارة.

٢ - قال تعالى: ﴿ لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَبْتَغُوا۟ فَضْلًا مِّن رَّبِّكُمْ ۚ ﴾ (البقرة، ١٩٨).

وجه الدلالة: قد أذن اللهُ ﷻ بالتجارة في مواسم الحج، فدلَّ ذلك على فضل التكسُّب بالتجارة، رادًّا على أهل الجاهلية الذين يرون التأثيم بالاتِّجار في مواسم الحجّ.[(١٦٤)]

---

(١٦١) ينظر: *كتاب الكسب* (ص١٤٦)، *وتحفة الملوك* (ص٢٦٨)، *والاختيار لتعليل المختار* (١٧١/٤).

(١٦٢) ينظر: *أحكام القرآن للقرطبي* (٦٩/٨).

(١٦٣) ينظر: *أدب الدنيا والدين* (ص٣٣٦)، *والبيان* (٥٢١/٤).

(١٦٤) ينظر: *تفسير ابن كثير* (٥٤٩/١).

ثانيًا: أدلتهم من السنَّة: ١- قول الرسول ﷺ: (أطيب الكسب عمل الرَّجُل بيده، وكلُّ بيـع مـبرور).[١٦٥] ٢ - قولـه ﷺ: (التـاجر الصَّـدوق الأمـين مـع النبيِّين والصـدِّيقين والشُّهداء).[١٦٦]

ثالثًا: أدلتهم من الآثـار: أنَّ التِّجارة كانت عملَ جُلِّ الصحابة رضوان الله عليهم، وخاصةً المُهاجرون.[١٦٧]

رابعًا: أدلتهم العقلية: أنّ منفعة التاجر تحدث كلَّ ساعة، وتتكرَّر كلَّ وقت، فتحصل بها كفايتُه الوقتية، فكانت التجارة أعمَّ نفعًا، فتكون أفضلَ من الزِّراعة؛ لأنّ منفعةَ الزِّراعة تكون في الأحيان مرَّةً.[١٦٨]

- **القول الثاني:** إنّ أفضل الكسب هو الزِّراعة. وهو القول المعتمد عند الشافعية[١٦٩] والحنابلة[١٧٠] وقولٌ للحنفية.[١٧١]

  قال ابن حجر الهيتمي: "وأفضل المكاسب الزِّراعة".[١٧٢]

---

(١٦٥) سبق تخريجه في صفحة ٩٦٨.

(١٦٦) أخرجه الترمذي في سننه، كتاب البيوع، باب ما جاء في التجارة وتسمية النبي ﷺ إياهم (٥٠٦/٣، ح١٢٠٩)، والدارمي في سننه، كتاب البيوع، باب في التاجر الصدوق الأمين (١٦٣/٢، ح٢٥٤٢)، والحاكم في *المستدرك* (٦/٢).

قال شعيب الأرنؤوط في تعليقه على *الآداب الشرعية* (٢٧٠/٣): "حديث حسن".

(١٦٧) ينظر: *أحكام القرآن للقرطبي* (٦٩/٨).

(١٦٨) ينظر: *منحة السلوك في شرح تحفة الملوك* (ق١٦٣).

(١٦٩) ينظر: *البيان* (٥٢١/٤)، *والمجموع شرح المهذّب* (٥٩/٩)، *ومغني المحتاج* (٣٠٥/٤).

(١٧٠) ينظر: *الآداب الشرعية* (٢٨٦/٣ -٢٨٧)، *وشرح منتهى الإرادات* (٣٤٦/٦)، *والروض المربع مع حاشية العنقري* (٣٦٣/٣).

(١٧١) ينظر: *تحفة الملوك* (ص٢٦٨)، *والاختيار لتعليل المختار* (١٧١/٤).

(١٧٢) *فتح الجواد بشرح الإرشاد* (٣٦٦/٢).

قال ابن بلبان - من فقهاء الحنابلة -: "والزِّراعة أفضل مكتسب".[١٧٣]

قال السرخسي: "وأكثر مشايخِنا - رحمهم الله - على أنَّ الزِّراعةَ أفضلُ من التِّجارة"[١٧٤].

• **أدلَّتُهم**: استدلُّوا بالقرآن والسنة.

أولاً: أدلتهم من القرآن: ١ - قول الله تعالى: ﴿ فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَـٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ ۝ أَنَّا صَبَبْنَا ٱلْمَآءَ صَبًّا ۝ ثُمَّ شَقَقْنَا ٱلْأَرْضَ شَقًّا ۝ فَأَنۢبَتْنَا فِيهَا حَبًّا ۝ وَعِنَبًا وَقَضْبًا ﴾ (عبس، ٢٤ -٢٨).

٢ - قوله تعالى: ﴿ وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَـٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ شَىْءٍ مَّوْزُونٍ ﴾ (الحجر، ١٩).

٣ - قوله تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَـٰرَكًا فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ جَنَّـٰتٍ وَحَبَّ ٱلْحَصِيدِ ۝ وَٱلنَّخْلَ بَاسِقَـٰتٍ لَّهَا طَلْعٌ نَّضِيدٌ ۝ رِّزْقًا لِّلْعِبَادِ ۖ وَأَحْيَيْنَا بِهِۦ بَلْدَةً مَّيْتًا ۚ كَذَٰلِكَ ٱلْخُرُوجُ ﴾ (ق، ٩-١١).

وجه الدلالة من الآيات: أنه ﷻ لما وجَّه الإنسان إلى النظر إلى طعامه منًّا عليه في أكثر من آية - لما في الزراعة من الاستدلال (النظر) الأخروي، وذلك بإحياء النبات من الأرض الهامدة - دلَّ ذلك على أنه ﷻ قادرٌ على إحياء الأجسام بعدما كانت عظامًا باليةً وترابًا متمزِّقًا، فدلَّ ذلك على أهميـــة الزراعة على غيرها من أنواع المكاسب.[١٧٥]

---

(١٧٣) *مختصر الإفادات* (ص٣٨١).

(١٧٤) *الكسب* (ص١٤٧).

(١٧٥) ينظر: *تفسير ابن كثير* (٣٢٣/٨).

ثانيًا: **أدلتهم من السنَّة:** ١- قال رسول الله ﷺ: (ما من مسلم يزرع زَرْعًا، أو يغرسُ غَرسًا، فيأكُلُ منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقةٌ).

وفي لفظ: (إلا كان له أجر إلى يوم القيامة).[١٧٦]

٢ - قوله ﷺ: (إنْ قامتِ السَّاعةُ وفي يد أحدِكُم فَسِيلَةً فإنِ استطاع أن لا يقوم حتى يغرسَها فليفعل).[١٧٧]

وجه الدلالة من الأحاديث: أنها دلَّت على فضل الزِّراعة والغرس، والحضّ على عمارة الأرض، وذلك لأنَّ منها نفعاً للمسلمين وغيرهم من الحيوان والطير. وقوله: "إلى يوم القيامة" مقتضاه أنَّ أجر ذلك يستمرُّ ما دام الغرس - أو الزرع - مأكولاً منه ولو مات زارعُه أو غارسُه، وما كان على هذه الصفة - وهي النفع المتعدِّي والاستمرار في الأجر - دل على شأن الزراعة والغرس، وأنهما أفضل من غيرهما[١٧٨].

• **القول الثالث: إنَّ أفضل المكاسب الصِّناعة**

ذكره بعضُ الفقهاء[١٧٩]، لكن لم ينسبوه إلى أحد من الأئمة أو العلماء.

• **أدلَّتهم:**

أولاً: من القُرآن الكريم: ١ - قال الله تعالى عن داود ﷺ: ﴿ وَعَلَّمْنَٰهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ ۖ فَهَلْ أَنتُمْ شَٰكِرُونَ ﴾ (الأنبياء، ٨٠).

---

(١٧٦) سبق تخريجه في صفحة ٩٧٥.

(١٧٧) أخرجه أحمد في *المسند* (٢٠/٢٩٦، ح١٢٩٨١)، والطيالسي في *مسنده* (٣/٥٤٥، ح٢١٨١). قال الألباني: صحيح. ينظر: *سلسلة الأحاديث الصحيحة* (٢/١٦٠، رقم٦٠٧).

(١٧٨) ينظر: *فتح الباري* (٥/٦).

(١٧٩) ينظر: *الكسب* (ص١٤٠)، *وأدب الدنيا والدين* (ص٣٣٦)، *والآداب الشرعية* (٣/٢٨٦).

٢ - قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا دَاوُۥدَ مِنَّا فَضْلًا ۖ يَـٰجِبَالُ أَوِّبِى مَعَهُۥ وَٱلطَّيْرَ ۖ وَأَلَنَّا لَهُ ٱلْحَدِيدَ ۝ أَنِ ٱعْمَلْ سَـٰبِغَـٰتٍ وَقَدِّرْ فِى ٱلسَّرْدِ ۖ وَٱعْمَلُوا۟ صَـٰلِحًا ۖ إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (سبأ، ١٠-١١).

٣ - قال تعالى عن نوح ﷺ: ﴿ فَأَوْحَيْنَآ إِلَيْهِ أَنِ ٱصْنَعِ ٱلْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا ﴾ [المؤمنون: ٢٧].

وجه الدلالة من الآيات: أنه ﷻ لما وجَّه أنبياءه وجَّههم إلى الصناعة، ولا يوجِّه ﷻ أفضل الخلق إلا إلى ما هو أفضل لهم وأفضل لأممهم.

ثانيًا: أدلتهم من السنَّة

١ - قال رسول الله ﷺ: (إنَّ الله يُدخل بالسَّهم الواحد ثلاثةَ نَفَر الجنَّة: صانعَهُ يحتسب في صنعته الخير، والرَّامي به، ومنبله).(١٨٠)

٢ - قال ﷺ: (خير الكسب كسب العامل إذا نصح).(١٨١)

وجه الدلالة من الحديثين: أنَّ الرسول ﷺ ساوى بين المجاهد في سبيل الله - على فضله العظيم - وبين الصانع في دخول الجنة، كما نصَّ في الحديث الآخر على الخيرية، فدلَّ الحديث على أنَّ الصناعة أفضل من غيرها بموجب هذه الخيرية.

• **الترجيح**: بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم، تبين أن الأدلة اعتبرت جميع أنواع المكاسب فينبغي إعمال الأدلة كلها، وما دام الأمر في مسألة الأفضلية، فالذي يظهر

---

(١٨٠) أخرجه أحمد في *مسنده* في عدد من المواضع، منها: (٥٣٢/٢٨ ح١٧٣٠٠، ٥٥٨/٢٨ ح١٧٣٢١، ٥٧١/٢٨ ح١٧٣٣٥، ٥٧٢/٢٨ ح١٧٣٣٧). قال المعلّقون على *المسند*: حديث حسن بمجموع طرقه وشواهده.

(١٨١) سبق تخريجه في صفحة ٩٩٧.

لي أنَّ الترجيح في الأفضلية بين المكاسب يرجع فيه إلى حال الأمَّة وحاجتها، فمتى كانت مُحتاجةً إلى الزِّراعة فالزِّراعة تكون أفضل، وهكذا الحالُ في التِّجارة والصِّناعة.

وهذا ما اختارهُ شيخُ الإسلام ابن تيمية،(١٨٢) وابن حجر العسقلاني، والعيني - رحمهم الله تعالى -.

قال ابن حجر - رحمه الله -: "والحقُّ أنَّ ذلك مختلف المراتب، وقد يختلف باختلاف الأحوال والأشخاص، والعلم عند الله تعالى".(١٨٣)

وقال العَيْني - رحمه الله - : "ينبغي أن يختلف الحالُ في ذلك باختلاف حاجة الناس، فحيثُ كان الناس مُحتاجين إلى الأقوات أكثر كانت الزِّراعةُ أفضلَ للتوسعة على الناس، وحيث كانوا محتاجين إلى المتجر - لانقطاع الطُرُق - كانت التجارةُ أفضلَ، وحيث كانوا مُحتاجين إلى الصنائع أشدَّ كانت الصنعة أفضل".(١٨٤)

التقسيم الحديث لأصول المكاسب

لما توسَّعت الأعمالُ والمكاسبُ في الوقت الحاضر - لكثرة الصنائع بأنواعها المتعدِّدة، والتفنُّن بالتجارات بأساليبها الحديثة، والتوسُّع بالزراعة بوسائلها المتطوِّرة التي لم تكن موجودةً في السابق، وممارسة الأعمال في دوائر الدولة والشركات بمختلف رُتبها.. إلى غير ذلك من الأعمال وبمعنى أعمّ، فقد استُثمرت - بما أودعه الله ﷻ من خيرات الأرض والجوِّ والبحار الشيء الكثير - اقتضت هذه المكاسب الحديثة أن ترجع إلى أصول تتعلق بها لكثرتها وتفرُّع جزئياتها.

---

(١٨٢) ينظر: *الفتاوى* (١٠/٦٦٣).

(١٨٣) *فتح الباري* (٤/٣٨٤).

(١٨٤) *عمدة القارئ* (١٠/١٥٦).

وقد أطال ابن عاشور - رحمه الله - في مقاصده الكلام عن هذه الأصول العامة التي ترجع إليها تلك المكاسب، وقد سُقتُ نصَّ كلامه لأهميته، حيث قال:

"وأما التكسُّب فهو معالجة إيجاد ما يسُدُّ الحاجة؛ إما بعمل البدن، أو بالمراضاة مع الغير. وأصول التكسُّب ثلاثة: الأرض، والعمل، ورأس المال.[١٨٥]

وللأرض المكانةُ الأولى في هذه الأصول الثلاثة، وإذا أطلقنا الأرض هنا فمُرادنا ما يصل إليه عمل الإنسان في الكُرة الأرضية، بما فيها من بحار وأودية ومعادن ومنابع مياه وغيرها، إلا أنَّ الحظَّ الأوفر من ذلك والأسبق هو للأرض بمعنى سطحها الترابي، فإنه مَنبَتُ الشجر والحبِّ والمرعى ومنبع المياه. قال الله تعالى: ﴿ أَخْرَجَ مِنْهَا مَآءَهَا وَمَرْعَنٰهَا ﴾ (النازعات، ٣١)، وقال: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولاً فَٱمْشُواْ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُواْ مِن رِّزْقِهِۦ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ (الملك، ١٥)، وقال: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا ﴾ (البقرة، ٢٩)، وقال: ﴿ فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَـٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ ﴿٢٤﴾ أَنَّا صَبَبْنَا ٱلْمَآءَ صَبًّا ﴿٢٥﴾ ثُمَّ شَقَقْنَا ٱلْأَرْضَ شَقًّا ﴿٢٦﴾ فَأَنۢبَتْنَا فِيهَا حَبًّا ﴿٢٧﴾ وَعِنَبًا وَقَضْبًا ﴿٢٨﴾ وَزَيْتُونًا وَنَخْلاً ﴿٢٩﴾ وَحَدَآئِقَ غُلْبًا ﴿٣٠﴾ وَفَـٰكِهَةً وَأَبًّا ﴿٣١﴾ مَّتَـٰعًا لَّكُمْ وَلِأَنْعَـٰمِكُمْ ﴾ (عبس، ٢٤-٣٢).

والأرض تتفاوتُ بالخصب، وأثراها أخصبُها، ولذلك كانت الرِّمالُ أقلَّ ثروةً من غيرها.

وأما العملُ فهو وسيلةُ استخراج معظم منافع الأرض، وهو أيضًا طريقٌ لإيجاد الثروة بمثل الإيجار والاتِّجار، وقوامه سلامة العقل وصحَّة الجسم، فسلامةُ العقل للتمكُّن من تدبير طرق الإثراء، والصحة لتنفيذ التدبير، مثل: استعمال الآلات،

---

(١٨٥) وهذا التقسيم أشار إليه بعض المؤلفين في الاقتصاد تحت مسمّى: عناصر الإنتاج. ينظر على سبيل المثال: *عناصر الإنتاج في الاقتصاد الإسلامي والاقتصاد الوضعي* (ص٨٤) تأليف: د. إسماعيل البدوي.

واستخدام الحيوان، ومنه الغرس والزَّرع، والسفر لجلب الأقوات والسلع، وقد امتنَّ الله به فقال: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى يُسَيِّرُكُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ﴾ (يونس، ٢٢)، وقال: ﴿ يَضْرِبُونَ فِى ٱلْأَرْضِ يَبْتَغُونَ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ ﴾ (المزَّمِّل، ٢٠).

وقد يكون العملُ صادرًا من جامع المال لتحصيل أصل ما يتموَّلُه تملُّكًا، كالاحتطاب وإحياء الموات، أو تكسُّبًا مثل: مبادلة ماله بما هو أوفر.

وقد يكون العمل من غير جامع المال، وهو العمل في مال غير العامل ليُحصِّل العامل بعمله جزءًا من مال صاحب المال، كالإجارة على عمل البدن.وأما رأس المال فوسيلة لإدامة العمل للإثراء، وهو مال مدَّخَر لإنفاقه فيما يجلبُ أرباحًا، وإنما عُدَّ رأسُ المال من أصول الثروة لكثرة الاحتياج إليه، فإذا لم يكن موجودًا لا يأمن العاملُ أن يعجز عن عمله فينقطعُ تكسُّبُه. والأظهر أن تُعَدَّ آلات العمل في رأس المال، مثل: المحرِّكات، ومُزجيات البُخار، وآلات الكهرباء، وكذلك دوابّ الحرث والمكارة". [١٨٦]

الخاتمة والتوصيات

بعد الانتهاء من هذا المبحث توصَّلتُ إلى أهمِّ النتائج التالية والتوصيات:

١ - إنَّ أفضل المكاسب يختلف باختلاف الأزمنة والبلدان، فهو يخضعُ للحاجة، فما كان - في زمن من الأزمنة - الأمة بحاجة إلى نوع من أنواع المكاسب فهو أفضل من غيره.

٢ - أن الأعمال والمكاسب في الوقت الحاضر قد توسعت ،فقد قسم ابن عاشور – رحمه الله – أصول التكسب إلى ثلاثة أصول هي: الأرض والعمل ورأس المال

---

(١٨٦) *مقاصد الشريعة الإسلامية* (ص٣٤١-٣٤٢).

ويتقسيمه أخذ كثير ممن ألفوا في الاقتصاد الإسلامي.

٣ - الكسب تعتريه الأحكام التكليفية الخمسة – فيما يتعلق بالفرد - فقد يكون واجبا ، وقد يكون مندوبا ، وقد يكون مكروها أو محرما أو مباحا.

٤ - أما ما يتعلق بالأمة فهو من فروض الكفايات التي إن قام بها من يكفي سقط الإثم عن الباقين.

٥ - الكسب الواجب له حالتان :

الحالة الأولى: القادر على الكسب الذي لا يملك من المال ما يقيم به صلبه من مأكل ومشرب وغيرهما ، وعلى من تلزمه مؤونتهم من زوجة وأولاد ووالدين فقيرين.

الحالة الثانية : إذا كان عليه دين.

٦ - يكون الكسب مندوبا لمن عنده كفايته وكفاية من يعول، ولكنه يكتسب لأجل الادخار فيما يحتاج إليه في المستقبل ، وكذلك للإنفاق على الفقراء والمساكين، وفي وجوه البر والخير المتعددة.

٧ - اتفق الفقهاء على أن الاتساع في الكسب الحلال مشروع فلا إثم فيه ما لم يكن قصد المتكسب المفاخرة أو المكاثرة فإن ذلك يخرجه من حد الإباحة إلى حد الكراهة أو التحريم.

٨ - لكسب الحرام نوعان : محرم لذاته ، ومحرم لغيره.

٩ - للكسب ضوابط ، أهمُّها:

أن يكون حلالاً وبطرقه التي شرعها الله ﷻ في كتابه الكريم وعلى لسان نبيِّه الكريم ﷺ.

عدم المبالغة في الكدح مبالغة تورثه الافتتان بالدنيا

إحياء الباعث الديني والخلقي في نفس المكتسب مع الإتقان في العمل.

١٠ - للكسب مقاصد تتعلَّقُ بالأفراد، من أهمِّها:

أ - أنّ الكسب يُلبِّي للإنسان الغريزة الفطرية.

ب - أنه يعين المسلم على أداء عباداته على الوجه المشروع.

١١ - للكسب مقاصدُ تتعلَّق بالمجتمع، من أهمِّها:

أ - أنّ قيام بعض رجال الأمة بالكسب يرفعُ الإثم ويزيل الحرج عن الأمة.

ب - حفظ التوازن في متطلَّبات الأمة.

التوصيات

١ - أن يولي الأساتذةُ هذا الجانب اهتمامًا في توجيه الشباب، وخصوصًا طُلاَّب المراحل المتقدِّمة الذين هم على أبواب التخرُّج، وإشعارهم بأهمية الكسب، وأن لا يبقى المتخرِّجُ عالةً على والده أو على مجتمعه في الإنفاق عليه؛ لأن قوائم المتقدِّمين للوظائف كثيرةٌ مع قلَّتها بالنسبة لهذه الأعداد، مما يجعل المتقدِّم ربما ينتظر سنوات كما هو حاصل في بعض البلدان الإسلامية.

٢ - أن يولي المشايخُ وطُلاَّبُ العلم وخُطباءُ المساجد بالإضافة إلى المربِّين وأساتذة علم الاجتماع هذا الجانب اهتمامًا في وسائل الإعلام ومنابر المساجد، وإشعار الأمة بالتكسُّب؛ لأنّ من أعظم وسائل الأمن واستقرار المجتمعات أن يسعى رجال المجتمع وشبابه إلى التكسُّب بأنواعه المختلفة وطرقه المشروعة الكثيرة، حتى يكون المجتمعُ آمنًا مستقرًّا بعد الإيمان بالله تعالى وتحقيق عبوديته والعمل على ما أحلَّهُ واجتناب ما حرَّمه.

٣ - نشر الوعي المجتمعي بأهمية التعليم المهني والفني والصناعي عبر وسائل الإعلام المختلفة من مرئية ومسموعة ومقروءة وكذلك عبر المؤسسات التعليمية، والتشجيع على العمل الميداني بعد التخرج، ومما يلاحظ أن أعداداً من الخريجين من تلك

المعاهد والكليات التقنية والفنية يحبذون العمل في القطاع الحكومي ، وكثيرا منهم ينتظرون الحصول على الوظيفة ، أو على مرتبة صغيرة ريثما يجد المرتبة التي تناسب تخصصه مع العلم أن العمل الميداني بحاجة ماسة إلى هؤلاء الشباب.

٤ - كثيرا من القطاعات الخاصة عندها وظائف تناسب الشباب ، لكن تلك القطاعات لها شروط ومواصفات معينة لذا من اللازم إنشاء مؤسسات خاصة بالتدريب لجميع متطلبات سوق العمل وإيجاد المهارات اللازمة لتلك الوظائف مع وضع ضوابط معينة في توظيف الشباب في القطاع الخاص والنظر في الشروط التعجيزية التي تفرضها بعض الشركات على الشباب المتقدمين .

المراجـــع

[١] *الآداب الشرعية*، لأبي عبدالله محمد بن مفلح المقدسي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعمر القيام، ط. الأولى ١٤١٦هـ، مؤسسة الرسالة - بيروت.

[٢] *الاختيار لتعليل المختار*، لعبدالله بن محمود الموصلي الحنفي، مع تعليقات الشيخ محمود أبو دقيقة، المكتبة الإسلامية - إستانبول - تركيا.

[٣] *إحياء علوم الدين*، لأبي حامد الغزالي، شركة ومطبعة البابي الحلبي - مصر ١٣٥٨هـ.

[٤] *أدب الدنيا والدين*، لأبي الحسن علي بن محمد البصري الماوردي، تحقيق: ياسين محمد السواس، ط. الثانية ١٤١٥هـ، دار ابن كثير - دمشق.

[٥] *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*، لمحمد ناصر الدين الألباني، ط. الثانية ١٤٠٥هـ، المكتب الإسلامي - بيروت.

[٦] *البحر الرائق شرح كنز الدقائق*، للفقيه زين الدين بن إبراهيم المعروف بابن نجيم، اعتنى به: الشيخ زكريا عميرات، ط. الأولى ١٤١٨هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

[٧] *البحر المحيط في أصول الفقه*، لبدر الدين الزركشي، ط. الثانية ١٤١٣هـ، دار الصفوة - مصر.

[٨] *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، للإمام أبي بكر بن مسعود الكاساني، ط. الأولى ١٤٠٦هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

[٩] *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*، لأبي الوليد محمد بن أحمد ابن رشد القرطبي، تحقيق: ماجد الحموي، ط. الأولى ١٤١٦هـ، دار ابن حزم - بيروت.

[١٠] *البركة في فضل السعي والحركة*، لأبي عبدالله محمد بن عبدالرحمن الوصابي الحبيشي، ط. ١٤١٤هـ، دار المعرفة - بيروت.

[١١] *بهجة المجالس وأنس المُجالس*، لأبي عُمر يوسف بن عبدالله ابن عبدالبرّ، تحقيق: محمد مرسي الخولي، دار الكتب العلمية - بيروت، دون تاريخ.

[١٢] *البيان في مذهب الإمام الشافعي*، للشيخ أبي الحسين يحيى بن أبي الخير العمراني، اعتنى به: قاسم محمد النوري، ط. الأولى ١٤٢١هـ، دار المنهاج - بيروت.

[١٣] *التاج والإكليل مع مواهب الجليل*، لأبي عبدالله محمد بن يوسف المواق، ط. الأولى ١٤١٦هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

[١٤] *تاريخ ابن خلدون (المسمى كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)*، للعلاّمة عبدالرحمن بن خلدون، ط. الأولى ١٤١٣هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

[١٥] *تبيين الحقائق*، لفخر الدين عثمان بن علي الزيلعي، ط. الثانية بالأوفست عن الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي.

[١٦] *تحفة الملوك في فقه مذهب أبي حنيفة النعمان*، لزين الدين محمد بن أبي بكر الرازي، اعتناء: عبدالله نذير أحمد، ط. الأولى ١٤١٧هـ، دار البشائر الإسلامية - بيروت.

[١٧] *التعريفات*، للشريف علي بن محمد الجرجاني، ط. الأولى ١٤٠٣هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

[١٨] *تفسير التحرير والتنوير*، لمحمد طاهر ابن عاشور، تحقيق: محمد طاهر الميساوي، ط. الأولى ١٤١٨هـ، البصائر للإنتاج العلمي.

[١٩] *تفسير القرآن العظيم*، لإسماعيل بن عمر ابن كثير الدمشقي، تحقيق: سامي السلامة، ط. الأولى ١٤١٨هـ، دار طيبة – الرياض.

[٢٠] *تلبيس إبليس*، لأبي الفرج عبدالرحمن بن علي ابن الجوزي، تحقيق: أحمد عثمان المزيد، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، دار الوطن – الرياض.

[٢١] *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*، ليوسف بن عبدالله ابن عبدالبر، تحقيق: محمد التائب وسعيد أعراب، طبعة وزارة الأوقاف – المغرب ١٣٩٤هـ.

[٢٢] *جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله*، لأبي عمر بن عبدالبر، ط. الثانية ١٤٠٢هـ، دار الكتب الإسلامية - مصر.
[٢٣] *الجامع لأحكام القرآن*، لأبي عبدالله محمد بن أحمد القرطبي، ط. الأولى ١٤٠٨هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.
[٢٤] *حاشية البجيرمي على الخطيب*، لسليمان بن محمد البجيرمي، ط. الأولى ١٤١٧هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.
[٢٥] *حاشيتا قيلوبي وعميرة على كنز الراغبين*، لشهاب الدين أحمد بن سلامة القيلوبي، وهاب الدين أحمد البرلسي الملقب بـ"عميرة" دار الكتب العلمية - بيروت ط. الأولى ١٤١٧هـ
[٢٦] *الحث على التجارة والصناعة والعمل*، لأبي بكر أحمد بن محمد بن هارون الخلاّل، اعتناء: عبدالفتاح أبو غدة، ط. الأولى ١٤١٥هـ، مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب - سوريا.
[٢٧] *حجة الله البالغة*، لأحمد المعروف بشاه ولي الله ابن عبدالرحيم الدهلوي، تحقيق: عثمان جمعة ضميريه، ط. الأولى ١٤٢٠هـ، مكتبة الكوثر - الرياض.
[٢٨] *الدرّ المنثور في التفسير بالمأثور*، لجلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي، طبعة دار الفكر (د.ت).
[٢٩] *الذريعة إلى مكارم الشريعة*، لأبي القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، ط. الأولى ١٤٠٠هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.
[٣٠] *روضة الطالبين وعمدة المفتين*، للإمام أبي زكريا محيي الدين بن شرف النووي، بإشراف زهير الشاويش، ط. الثانية ١٤٠٥هـ، المكتب الإسلامي - بيروت.
[٣١] *الروض المربع شرح زاد المستقنع لمنصور بن يونس البهوتي*، مع *حاشية عبدالله العنقري*، ط. ١٣٩٠هـ، مكتبة الرياض الحديثة.
[٣٢] *الزهد*، للإمام وكيع بن الجراح، تحقيق: عبدالرحمن الفريوائي، ط. الأولى ١٤٠٤هـ، مكتبة الدار - المدينة المنورة.
[٣٣] *سلسلة الأحاديث الصحيحة*، لمحمد ناصر الدين الألباني، ط. ١٤١٥هـ، مكتبة المعارف - الرياض.
[٣٤] *سنن أبي داود*، للإمام أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني، ط. الأولى ١٣٨٨هـ، مؤسسة محمد علي السيد للنشر والتوزيع - حمص.
[٣٥] *سنن ابن ماجه*، للحافظ أبي عبدالله محمد بن يزيد القزويني، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، المكتبة الإسلامية - إستانبول.

[٣٦] *السنن الكبرى*، للحافظ أحمد بن الحسين البيهقي، ط. ١، ١٣٥٥هـ، دار المعرفة - بيروت.

[٣٧] سنن *الترمذي*، لأبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، ط. الثانية ١٣٩٨هـ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر.

[٣٨] سنن *الدارقطني*، للحافظ علي بن عمر الدارقطني، دار المحاسن - القاهرة.

[٣٩] سنن *الدارمي*، للإمام عبدالله بن عبدالرحمن الدارمي، تحقيق: عبدالله هاشم، حديث أكادمي - فيصل آباد، باكستان.

[٤٠] *سنن سعيد بن منصور*، تحقيق: سعد بن عبدالله آل حميّد، ط. ١، ١٤١٧هـ، دار الصميعي – الرياض.

[٤١] *سنن النسائي الصغرى*، للحافظ أحمد بن شعيب النسائي مع شرح جلال الدين السيوطي، دار البشائر الإسلامية - بيروت.

[٤٢] شرح *ابن حلول على تنقيح الفصول*، للشيخ أحمد بن عبدالرحمن بن موسى القروي المالكي، مطبوع بهامش تنقيح الفصول للقرافي، المطبعة التونسية ١٣٢٨هـ.

[٤٣] *الشرح الصغير*، لأبي البركات أحمد بن محمد الدردير، دار المعارف - القاهرة.

[٤٤] شرح *الطيبي على مشكاة المصابيح*، لشرف الدين حسين بن محمد بن عبدالله الطيبي، ط. ١، ١٤١٣هـ، من منشورات إدارة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، كراتشي - باكستان.

[٤٥] شرح *العقيدة الطحاوية*، للإمام علي بن علي بن محمد ابن أبي العزّ الحنفي الدمشقي، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي وشعيب الأرنؤوط، ط. الثانية، مؤسسة الرسالة - بيروت.

[٤٦] شرح *منتهى الإرادات*، لمنصور بن يونس البهوتي، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، ط. الأولى ١٤٢١هـ – مؤسسة الرسالة.

[٤٧] صحيح *البخاري*، لأبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري، ط. ١، ١٤٠٠هـ، المطبعة السلفية – القاهرة.

[٤٨] صحيح سنن *ابن ماجه*، لمحمد ناصر الدين الألباني، ط. الأولى ١٤١٧هـ، مكتبة المعارف – الرياض.

[٤٩] صحيح سنن *أبي داود*، لمحمد ناصر الدين الألباني، ط. الأولى ١٤١٩هـ، مكتبة المعارف – الرياض.

[٥٠] صحيح سنن *الترمذي*، لمحمد ناصر الدين الألباني، ط. الأولى ١٤٢٠هـ، مكتبة المعارف - الرياض.

[٥١] *عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم أهل المدينة*، لجلال الدين عبدالله بن نجم بن شاس، تحقيق: محمد أبو الأجفان وعبدالحفيظ منصور، ط. الأولى ١٤١٥هـ، دار الغرب الإسلامي - بيروت.

[٥٢] *علم المقاصد الشرعية*، لنور الدين بن مختار الخادمي، ط. الأولى ١٤٢١هـ، مكتبة العبيكان - الرياض.

[٥٣] *عمدة القارئ شرح صحيح البخاري*، لبدر الدين أبي محمد محمود بن أحمد العيني، ط. الأولى ١٣٩٢هـ، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر.

[٥٤] *عناصر الإنتاج في الاقتصاد الإسلامي والاقتصاد الوضعي*، لإسماعيل إبراهيم البدوي، ط. ١٤٢٣هـ، مجلس النشر العلمي - الكويت.

[٥٥] *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*، للحافظ أحمد بن علي ابن حجر العسقلاني، ط. دار السلام.

[٥٦] *فتح القدير*، لمحمد بن علي الشوكاني، تعليق: سعيد اللحام، المكتبة التجارية لمصطفى أحمد الباز - مكة المكرمة.

[٥٧] *فتح القدير*، للكمال بن الهمام الحنفي، شرح مصطفى الحلبي وأولاده - مصر.

[٥٨] *فتح الجواد بشرح الإرشاد*، لأبي العباس أحمد شهاب الدين ابن حجر الهيتمي، ط. الثانية ١٣٩١هـ، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر.

[٥٩] *القاموس الفقهي لغةً واصطلاحًا*، لسعدي أبو جيب، ط. الأولى ١٤٠٢هـ، دار الفكر - دمشق.

[٦٠] *القاموس المحيط*، للعلامة اللغوي مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، ط. الأولى ١٤٠٦هـ، مؤسسة الرسالة - بيروت.

[٦١] *الكسب*، لمحمد بن الحسن الشيباني، اعتناء: عبدالفتاح أبو غدة، ط. الأولى ١٤١٧هـ، دار البشائر الإسلامية - بيروت.

[٦٢] *كشاف القناع عن متن الإقناع*، للشيخ منصور بن يونس البهوتي، مكتبة النصر الحديثة - الرياض.

[٦٣] *كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*، لإسماعيل بن محمد العجلوني، ط. الثانية ١٣٩٩هـ، مؤسسة الرسالة - بيروت.

[٦٤] *المبسوط*، لشمس الدين السرخسي، دار المعرفة - بيروت (بدون تاريخ).

[٦٥] *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد*، لنور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي، ط. الثالثة ١٤٠٢هـ، دار الكتاب العربي - بيروت.

[٦٦] *المجموع شرح المهذَّب*، للإمام أبي زكريا محيي الدين بن شرف النووي، دار الفكر.

[٦٧] *مجموع الفتاوى*، لشيخ الإسلام ابن تيمية، ط. الأولى ١٤٩٨هـ.

[٦٨] *المحلى*، للإمام أبي محمد علي بن أحمد بن حزم، بتصحيح: حسن زيدان طلبة، مكتبة الجمهورية العربية – مصر.

[٦٩] *مختار الصحاح*، لمحمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي، ط. الأولى ١٩٩٧م، دار الفكر العربي – بيروت.

[٧٠] *مختصر الإفادات في ربع العبادات والآداب وزيادات*، لمحمد بن بدر الدين ابن بلبان، تحقيق: محمد ناصر العجمي، ط. الأولى ١٤١٩هـ، دار البشائر الإسلامية – بيروت.

[٧١] *المدخل*، لمحمد ابن محمد ابن الحاج، ط. ١٤٠١هـ، دار الفكر.

[٧٢] *مدارج السالكين*، لشمس الدين أبي عبدالله المعروف بابن قيم الجوزية، تحقيق: عامر ياسين، ط. الأولى ١٤٢٤هـ، دار ابن خزيمة - الرياض.

[٧٣] *مراتب الإجماع في العبادات والمعاملات والاعتقادات*، لابن حزم الظاهري، عناية: حسن أحمد إسبر، ط. الأولى ١٤١٩هـ، دار ابن حزم - بيروت.

[٧٤] *المستدرك على الصحيحين*، للحافظ أبي عبدالله الحاكم النيسابوري، دار الكتاب العربي - بيروت.

[٧٥] *مسند أبي يعلى الموصلي*، للحافظ أحمد بن علي بن المثنى التميمي، تحقيق: حسين سليم أسد، ط. الأولى ١٤٠٦هـ، دار المأمون للتراث - دمشق.

[٧٦] *مسند الإمام أحمد بن حنبل*، للإمام أحمد بن حنبل الشيباني تحقيق: شبيب الأرنؤوط وآخرون. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.

[٧٧] *المصباح المنير*، للعلامة أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ، مكتبة لبنان ناشرون.

[٧٨] المصنَّف، للإمام عبدالله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي، ط. الأولى ١٤٠١هـ، الدار السلفية - الهند.

[٧٩] *المصنف*، لأبي بكر عبدالرزاق بن همام الصنعاني، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، ط. الأولى ١٣٩١هـ، المكتب الإسلامي – بيروت.

[٨٠] *المعجم الكبير*، لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، تحقيق: حمدي السلفي، ط. الثانية، مكتبة ابن تيمية (بدون تاريخ).

[٨١] *المعجم الأوسط*، لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، ط. الأولى ١٤٠٥هـ، دار المعارف – الرياض.

[٨٢] *المعجم الصغير*، لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني ، ط. ١٤٠٣هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

[٨٢] معجم *لغة الفقهاء*، وضع: محمد رواس قلعه جي وحامد صادق قينبي، ط. الأولى ١٤٠٥هـ، دار النفائس - بيروت.

[٨٣] معجم *مقاييس اللغة*، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، ط. الثانية ١٣٩٢هـ، مطبعة مصطفى البابي وأولاده - مصر.

[٨٤] *المعجم الوسيط*، إخراج: إبراهيم مصطفى وآخرين، صادر عن مجمع اللغة العربية - المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، إستانبول - تركيا.

[٨٥] *معالم السنن*، مطبوع مع سنن أبي داود، لأبي سليمان حمد بن محمد الخطابي، ط. الأولى ١٣٩١هـ.

[٨٦] *المغني*، لموفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد ابن قدامة المقدسي، تحقيق: د. عبدالله بن عبدالمحسن التركي، ود. عبدالفتاح الحلو، ط. الأولى ١٤٠٨هـ، دار هجر - القاهرة.

[٨٧] *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*، لمحمد الشربيني الخطيب، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

[٨٨] *مفردات ألفاظ القرآن*، للراغب الأصفهاني، تحقيق: صفوان داودي، ط. الأولى ١٤١٢هـ، دار القلم - دمشق.

[٨٩] *مقاصد الشريعة الإسلامية*، لمحمد الطاهر ابن عاشور، تحقيق: محمد الطاهر الميساوي، ط. الأولى ١٤٢٠هـ، دار النفائس - الأردن.

[٩٠] *مقاصد الشريعة عند ابن تيمية*، ليوسف بن أحمد البدوي، ط. الأولى ١٤٢١هـ، دار النفائس - الأردن.

[٩١] *مقاصد الشريعة عند الإمام العزّ بن عبدالسلام*، لعمر بن صالح بن عمر، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، دار النفائس - الأردن.

[٩٢] *مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية*، لمحمد بن سعد بن أحمد اليوبي، ط. الأولى ١٤١٨هـ، دار الهجرة.

[٩٣] *مقاصد الشريعة ومكارمها*، لعلال الفاسي، ط. الخامسة ١٩٩٣م، دار الغرب الإسلامي.

[٩٤] *الموافقات*، لأبي إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، اعتناء: أبو عبيدة مشهور آل سلمان، ط. الأولى ١٤١٧هـ، دار ابن عفان - الدمام.

[٩٥] *الموسوعة الفقهية*، صادرة عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط. الرابعة ١٤٠٤هـ - الكويت.

[٩٦] *الموطأ*، للإمام مالك بن أنس، دار إحياء الكتب العربية.

[٩٧] *نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي*، لأحمد الريسوني، ط. الثانية ١٤١٢هـ، من مطبوعات المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

[٩٨] *نهاية المحتاج*، لشمس الدين محمد بن أبي العباس الشهير بالشافعي الصغير، ط. ١٤٠٤هـ، دار الفكر - بيروت.

The Earning Its Truth, Judjment, Rules and Intentions

Alia Bin Ibrahim Al-Kaseer
Assistant Professor, Islamic Culture Department, Faculty of Eduction,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The scholars (Fuqaha,a) – Allah bless them - told us too much about earning in a lot of chapters in Feqh. It organizes the people's affairs in their lives. It is one of the ways that help them worship Allah .

The Fuqaha,a talk about its conditions and limits as well as its goals in Islam .They mentioned a lot of evidences from Sunna and the holy Quran that encourage us to earn. For this, the economic researchers studied this side carefully .

I have divided this research into four sections and chapters .

1-Chapter one: The definition of earning , the evidences that encourage us to do it and its conditions:

2- Chapter two : the rules of earning

3- Chapter three : the goals of earning

4- Chapter four. The best types of earnings .

Below these chapters there are some surveys

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠٣٧-١٠٦٦ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

الاستثناء بالمشيئة الإلهية وأثره في الطلاق في الفقه الإسلامي المقارن

فتح الله أكثم تفاحة

أستاذ مساعد، قسم الفقه وأصوله، كلية الدراسات الفقهية والقانونية،

جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

(قدم للنشر في ٢٠/ ٨/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ١٧/٤/١٤٢٦هـ)

ملخص الدراسة. يطرح موضوع هذا البحث مسألة مهمة من مسائل ألفاظ الاستثناء في الطلاق و هي الاستثناء بالمشيئة الإلهية المتصلة بالطلاق، و قد بينت في هذا البحث ما يتعلق بها من مسائل : مفهوم الاستثناء و صيغه، و شروط صحة الاستثناء، وأثر الاستثناء في الطلاق و موقف الفقهاء منه، وقمت ببحثها بحثا مقارنا بالمذاهب وعرضت الأدلة و رجحت ما رأيت رجحانه منها حسب قواعد أهل العلم في ذلك، وقد أظهر الباحث عدة مسائل منها:

١ - أن المشيئة الإلهية تعتبر استثناء وإن كانت بدون أداة استثناء لصرفها الكلام السابق له عن ظاهره.

٢ - أن قول الرجل لزوجته أنت طالق إن شاء الله يصح استثناؤه ولا ينعقد طلاقه في الراجح عند الفقهاء وهذا ما أيدته.

٣ – أن صيغ المشيئة الإلهية متعددة وكلها لا ينعقد بها الطلاق حتى ولو كانت تتضمن أداة استثناء.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين.

لما كانت الشريعة الإسلامية مبنية في أحكامها على مراعاة مصالح العباد في المعاش والمعاد، وهي عدل كلها ورحمة كلها، فإن معرفة المسلم وإلمامه بهذه الأحكام وتفقهه في أمور دينه من أجلّ النعم التي أنعمها الله عليه وعنوان الخير له في دينه ودنياه لقوله عليه الصلاة و السلام (من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين) [١، ١/٢٧].

فالمسلم الحريص على هذه النعمة يجتهد في معرفة الحلال والحرام فيما يصدر عنه من تصرفات حتى لا يقع في المحظور الشرعي.

ومما يصدر عن المسلم في حياته اليومية بكثرة لفظ الاستثناء سواء أكان بأداته المعروفة كإلا ونحوها أم لا، كقوله: لن أصوم غدا إلا أن يشاء الله أو زوجتي طالق ثلاثا إلا واحدة، أو والله لن أسافر غدا إن شاء الله، أو زوجتي طالق إن شاء الله أو بمشيئة الله، أو زوجتي طالق بمشيئة فلان ونحو ذلك.

وقد بحث الفقهاء في كتبهم موضوع الاستثناء الذي هو إخراج بعض ما يتناوله اللفظ بإحدى أدوات الاستثناء، وأدخلوا في معناه الاستثناء بالمشيئة الإلهية (وهي لفظ إن شاء الله) لتعارف الناس على ذلك كقول الرجل لزوجته أنت طالق إن شاء الله. وقد اختلفت كلمتهم في اثر هذه المشيئة على الطلاق المتصل بها من كونها تبطله أم لا؟

وإذا ما نظرنا إلى واقعنا المعاصر، نجد كثيرا من الناس تصدر عنهم مثل تلك الألفاظ غير عابئين بالأثر الذي يترتب عليها كما بينه الفقهاء مما يجعلهم يقعون في الحرام عن غير قصد أو عن جهل منهم، فيخسرون بذلك نعمة أنعمها الله عليهم وهي التفقه في

أمور الدين، فكان من واجبي الشرعي، أن أظهر للناس حكم هذه المسألة، لعلي أساهم في بيان ما خفي عليهم من أمور دينهم في هذا الموضوع .

وموضوع الاستثناء يطول شرحه لكثرة القيود التي وضعها الفقهاء على صيغه وأثر كل منها على الكلام المتصل بها. ولذا فقد اخترت منها صيغة المشيئة الإلهية المتصلة بالطلاق لأبين أثرها كما بينه الفقهاء من حيث كونها شرطا فيه أم لا ؟

كقول الرجل أنت طالق إن شاء الله، وليس من حيث العدد كقوله أنت طالق ثلاثا إلا واحدة، وذلك حصرا للموضوع وإبرازا لأحكامه، وقد أسميته (الاستثناء بالمشيئة الإلهية و أثره في الطلاق في الفقه المقارن) .

أما منهجي في البحث فقد استخدمت طرق الاستقراء والاستنباط والتحليل، فتتبعت مسائله و أبرزتها وأجريت مناقشات فقهية حولها وبينت الراجح منها حسب قواعد أهل العلم في ذلك.

وأما مصادري في البحث فقد رجعت إلى كتب المذاهب الفقهية وبخاصة الأربعة المشهورة منها، والى الكتب الفقهية الحديثة المتعلقة بالموضوع، كما اعتمدت على المعاجم اللغوية.

وأما خطتي في البحث فتتكون من مقدمة و مبحثين و خاتمة، وعلى النحو الآتي :

المبحث الأول : مفهوم الاستثناء و شروطه و فيه مطلبان:

- المطلب الأول : مفهوم الاستثناء وصيغه .
- المطلب الثاني : شروط صحة الاستثناء .

المبحث الثاني : أثر الاستثناء في الطلاق وموقف الفقهاء منه.

وأما الخاتمة، فقد ذكرت فيها أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها في البحث.

المبحث الأول: مفهوم الاستثناء وشروط

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مفهوم الاستثناء و صيغه

أولا : الاستثناء في اللغة والاصطلاح:

أما في اللغة : فالاستثناء مأخوذ من الثني، يقال ثنى الشيء ثنيا عطفه ورد بعضه على بعض، ويقال ثنى فلان الشيء عن كذا : صرفه عنه [٣، ١٤/١١٥ مادة ثني ؛ ٢، ١/١٠١].

والاستثناء: مصدر الفعل استثنى، ويعنى إخراج شيء، من شيء، فيقال: استثنيت الشيء من الشيء حاشيته [٣، ١٤ /١٢٤] و كذا إذا أخرجته من قاعدة عامة أو حكم عام [١٤، ٣/١٨٤] لقوله تعالى ﴿ إذ أقسموا ليصرمنها مصبحين ولا يستثنون﴾ [سورة القلم الآية ١٨].

ولفظ الاستثناء توقيفي لأنه مأخوذ من اللغة قبل الاصطلاح [٤، ٢/٢٠، ٥، ٣/٣٦٦] لقوله تعالى: (ولا يستثنون)،أي لا يقولون إن شاء الله.

وجاء في حاشية ابن عابدين عن الخفاجي أن الاستثناء في اللغة يطلق على:

التقييد بالشرط كما نص عليه السيرافي في شرح الكتاب [٥، ٣/٣٦٦، ٦، ص ٥٢].

وبالجملة، يفهم مما تقدم أن المستثني أخرج شيئا من شيء أي أخرج المستثنى منه من الحكم فلا يرجع إليه ثانية، وبعبارة أخرى كما ذكر الفقهاء كأن المستثني رجع في قوله إلى ما قبله وصرفه عن ظاهره بالاستثناء [٧، ٥/٢٦٩ ؛ ٨، ٤/٢٩٩ ؛ ٩، ٢/١٦].

وأما في الاصطلاح : فهو إخراج بعض ما يتناوله اللفظ بإحدى أدوات الاستثناء [٩، ١٦/٢ ، ٧، ٢٦٩/٥ ، ١٠، ٧٥٠/٢]، ومع ذلك فإن الفقهاء يدخلون في معناه الاستثناء بالمشيئة الإلهية في كلام إنشائي أو خبري لتعارف الناس على ذلك. [١١ ، ٣٠٠/٣؛ ١٢ ، ١٥٤/٣ ؛ ١٣ ، ٢٧٢/١٠]، فهو بذلك استثناء عرفي عندهم.

وعلى ذلك، إذا أتبع الرجل لفظ المشيئة بعد طلاقه زوجته قائلا أنت طالق إن شاء الله، فإن هذا يكون من الاستثناء اللفظي أيضا عند الفقهاء وإن لم يكن بإلا أو إحدى أخواتها، لأن الناس تعارفوا على ذلك، لأنها (أي المشيئة) تصرف الكلام على غير ظاهره وترده إلى سابق عهده كأن لم يكن، تماما كما لو كان الاستثناء بإلا أو إحدى أخواتها.

ولذا نجد الإمام الشربيني يقول (سميت كلمة المشيئة استثناء لصرفها الكلام عن الجزاء والثبوت حالا من حيث التعليق بما لا يعلمه إلا الله) [١١ ، ٣٠٠/٣]، ومثل ذلك قال البهوتي كما تقدم [٧، ١٤/٥، ٢٦٩ ، ١٨٤/٣]، وتأكيدا لهذا المعنى فقد عرف الراغب الأصفهاني الاستثناء بأنه: رفع ما يوجبه اللفظ كقوله : امرأتي طالق إن شاء الله. [١٥ ، ص٨٣].

وعليه، فإن الاستثناء في الطلاق المقصود به هنا في البحث والمتعارف عليه عند الفقهاء هو (أن يصل الرجل طلاقه بلفظ المشيئة كقوله أنت طالق إن شاء الله).

وبهذا التعريف يخرج :

- الطلاق الذي لم يتصل بالمشيئة كأنت طالق.
- الطلاق المتصل بالعدد كأنت طالق ثلاثا إلا واحدة.
- الطلاق المعلق بمشيئة أحد كأنت طالق بمشيئة فلان، لأنها في كل ذلك لا تدخل في التعريف ولا في نطاق البحث.

ثانياً: صيغ الاستثناء بالمشيئة و مدى وقوع الطلاق بها، وفيها مسألتان:

المسألة الأولى : صيغ الطلاق من قوله ﷺ : "من حلف على يمين فقال: إن شاء الله فلا حِنْث عليه."[1] ❖ فقد تناول الفقهاء في كتبهم الصيغ التي يمكن أن يقع الاستثناء بها ويترتب عليها حكم، فمنها :

١ - ◆ صيغ المشيئة التي تأتي بعد إيقاع الطلاق مباشرة سواء أكانت مرتبطة بإحدى حروف الجر أو غير مرتبطة، كقوله :

---

1) انظر *سنن الترمذي*، كتاب النذور و الأيمان، باب ما جاء في الاستثناء في اليمين، ج ٤، ص ١٠٨ ، حديث رقم (١٥٣١)، دار إحياء التراث العربي بيروت، تحقيق إبراهيم عطوة. و الحديث عند الترمذي جاء من طريق أيوب عن نافع عن ابن عمر أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: من حلف على يمين فقال :إن شاء الله، فقد استثنى فلا حنث عليه . قال أبو عيسى: حديث ابن عمر حديث حسن، و قد رواه عبيد الله بن عمر وغيره عن نافع عن ابن عمر موقوفا، و هكذا روي عن سالم عن ابن عمر رضي الله عنهما موقوفا، ولا نعلم أحدا رفعه غير أيوب السختياني، و قال إسماعيل بن إبراهيم : و كان أيوب أحيانا يرفعه و أحيانا لا يرفعه، و العمل على هذا عند أكثر أهل العلم من أصحاب النبي صلى الله عليه و سلم و غيرهم،أنّ الاستثناء إذا كان موصولا باليمين فلا حنث عليه، و هو قول سفيان الثوري و الاوزاعي و مالك بن أنس و عبد الله بن المبارك و الشافعي و أحمد و إسحاق. و رواه الترمذي في *سننه*، حديث رقم (١٥٣٢) من طريق عبد الرزاق عن معمر عن ابن طاوس عن أبيه عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال : من حلف على يمين فقال : إن شاء الله، لم يحنث . قال أبو عيسى :سألت محمد بن إسماعيل عن هذا الحديث فقال هذا حديث خطأ، أخطأ فيه عبد الرزاق، اختصره من حديث معمر عن ابن طاوس عن أبيه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه و سلم قال :إنّ سليمان بن داود قال : لأطوفن الليلة على سبعين امرأة، تلد كل امرأة غلاما، فطاف عليهن، فلم تلد امرأة منهن إلا امرأة نصف غلام، فقال رسول الله صلى الله عليه و سلم، لو قال إن شاء الله لكان كما قال، هكذا روي عن عبد الرزاق عن معمر عن ابن طاوس عن أبيه هذا الحديث بطوله و قال : سبعين امرأة، وقد روي هذا الحديث من غير وجه عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه و سلم قال: قال سليمان بن داود لأطوفن الليلة على مائة امرأة."

❖ انظر (١٦ ، ٢٥٢/٨).

أنت طالق إن شاء الله [١٢ ، ١٥٧/٣ ، ١٧ ، ١٠/١٦].

أو أنت طالق بمشيئة الله[٢] [١٨ ، ١/٣٠٩ ، ١٩ ، ٢/٨٧].

أو أنت طالق في مشيئة الله [٢٠ ، ٢/٣٠٧].

أو أنت طالق إن لم يشاء الله [١٢ ، ٣/١٥٧ ، ٧ ، ٥/٣١١].

◆ وصيغ المشيئة التي تسبق إيقاع الطلاق سواء أكانت مرتبطة بإحدى حروف الجر أم لا ، كقوله :

إن شاء الله أنت طالق [١٢ ، ٣/١٥٧ ، ١٩ ، ٢/٨٧ ، ٥ ، ٧/٣١١].

بمشيئة الله أنت طالق [١٩ ، ٢/٨٧].

ما لم يشاء الله أنت طالق [١٩ ، ٢/٨٧ ، ٧/٥/٣١١].

فكل هذه الصيغ يمكن أن يقع فيها الاستثناء ويترتب عليها حكم.

٢ - وصيغ المشيئة التي بها أداة استثناء مثل :

أنت طالق إلا أن يشاء الله..

أو إلا أن يشاء الله فأنت طالق.

المسألة الثانية : مدى إمكان وقوع الطلاق بصيغ الاستثناء و ترتب حكم عليهــا

فقد اختلف الفقهاء في إمكان وقوع الاستثناء بها وترتب حكم عليها إلى قولين :

---

(٢) وذهب الحنفية والشافعية إلى أن قول الرجل أنت طالق بإرادة الله أو بمحبته لا يقع الطلاق لأن الباء في مثل هذا تحل محل التعليق بخلاف ما لو قال أنت طالق لمشيئته تعالى فإنه يقع لأن اللام ظاهرة في التعليل وكذا لو قال أنت طالق بأمر الله أو بقدرته أو بحكمته يقع طلاقه أيضا لأن الناس لا يتعارفون ذلك شرطا. (١٨ ، ١/٣٠٩، ٢٠ ، ٢/٣٠٧)

القول الأول: أن هذه الصيغة صحيحة يقع بها الاستثناء: وحجتهم في ذلك لأنها قيدت الطلاق بمشيئة الله، وأداة الاستثناء فيها لم تغير من هذه الحقيقة في شيء فالاستثناء صحيح و لا يقع طلاقه. وبه قال الحنفية [١٨ ، ٣٠٨/١، ١٢، ١٥٧/٣] والحنابلة [١٣ ، ١١ /٢٣١، ٥، ٣١١/٧] والشافعية في وجه [١٩ ، ٨٧/٢، ٢١، ١٤٦/١٧].

القول الثاني: أن هذه الصيغة لا تصح ولا يترتب عليها حكم وكأنه لم يقلها. بمعنى أن من قال لزوجته أنت طالق إلا أن يشاء الله، فالاستثناء غير صحيح ويقع طلاقه،

و حجتهم في ذلك لأنه أوقع الطلاق وعلق رفعه بمشيئة الله، ومشيئة الله لا تعلم فسقط حكم رفعه وبقى حكم ثبوته [١٩، ٨٧/٢، ٢١، ١٤٦/١٧]. وبه قال المالكية [٢، ١٢٩/٢٧ ، ٤٧، ١٦/٣، ١٧] و الشافعية في المذهب .

القول الراجح: والراجح فيما تقدم ما ذهب إليه الجمهور أصحاب القول **الأول** من أن قول الرجل لامرأته أنت طالق إلا أن يشاء الله صيغة صحيحة يقع بها الاستثناء ويترتب عليها حكم وهو عدم وقوع الطلاق، لأنها قيدت إيقاع الطلاق بمشيئة الله، وأداة الاستثناء لم تغير من هذه الحقيقة .بل يمكن القول أن أداة الاستثناء فيها للتأكيد على تعلق إيقاع الطلاق بهذه المشيئة والله أعلم.

المطلب الثاني : شروط صحة الاستثناء

يكون الاستثناء في الطلاق مؤثرا إذا توافرت فيه شروط عدة، هي:

أولاً: أن يكون الاستثناء متصلا بالكلام

ومعنى ذلك أن يكون الاستثناء متصلا بلفظ الطلاق غير منفصل عنه كقوله أنت طالق إن شاء الله، بحيث يعد المستثنى والمستثنى منه واحدا، لان هذا هو العرف في الاستثناء

كما ذكر ذلك جمهور الفقهاء، من الحنفية [١٢، ١٥٧/٣] و المالكية [٢٧، ٣٨٨/٢] و الشافعية [٢١، ١٤٧/١٧] والحنابلة [١٣، ٢٢٧/١١]، وعلى ذلك لو انفصل الاستثناء عن المستثنى منه (وهو لفظ الطلاق) لم يؤثر.

وضابط (زمن) الاتصال كما ذهب إليه فقهاء الحنفية [١٢، ٣/ ١٥٤، ٢٨، ٤٦٠/٣] والشافعية [١١، ٣٠٠/٣، ٨، ٣٠٠/٤] والحنابلة [٧، ٢٧١/٥، ١٣، ٢٢٦/١١-٢٢٧]، ألا يفصل بينهما سكوت يمكنه الكلام فيه ، وعلى ذلك لا تضر سكتة النفس أو انحباس الصوت، أو ادعاء عارض من سعال و عطس ونحوه، فإنه لا يعد فاصلا يمنع صحة الاستثناء.

• ومع ذلك نجد أن بعض الفقهاء قد خالف الجمهور في ضابط الاتصال في الاستثناء، فقد ذكر الإمام الشوكاني [١٦، ٣٥٣/٨]، أن حدّ الاستثناء عند : طاووس والحسن وجماعة من التابعين ما لم يقم من مجلسه، وعند قتادة : بأنه ما لم يقم أو يتكلم، وعند عطاء : بقدر حلبة ناقة، وعند سعيد بن جبير : انه يصح بعد أربعة اشهر .

وأما عند ابن عباس رضي الله عنهما، فقد نقل الكاساني وكذا الشوكاني عنه أن له الاستثناء أبدا[3] [١٢، ١٥٤/٣، ١٦، ٣٥٣/٨].

---

(٣) يروى أن مناظرة حدثت بين أبي حنيفة والربيع حاجب المنصور بشأن الاستثناء في اليمين تفيدنا في هذا البحث ذكرها الخطيب البغدادي في تاريخه عن أبي يوسف فقال : دعا المنصور أبا حنيفة، فقال الربيع حاجب المنصور – وكان يعادي أبا حنيفة – يا أمير المؤمنين هذا أبو حنيفة يخالف جدك، كان عبد الله بن عباس يقول : إذا حلف على اليمين، ثم استثنى بعد ذلك بيوم أو يومين جاز الاستثناء، وقال أبو حنيفة : لا يجوز الاستثناء إلا متصلا باليمين . فقال أبو حنيفة : يا أمير المؤمنين إن الربيع يزعم أنه ليس لك في رقاب جندك بيعة، قال . وكيف؟ قال : يحلفون لك ثم يرجعون إلى منازلهم فيستثنون، فتبطل أيمانهم . فضحك المنصور، وقال : يا ربيع لا تعرض=

أي انه يصح عنده متصلا ومنفصلا بدليل انه ﷺ قال: (والله لأغزون قريشاً ثم قال بعد سنة إن شاء الله تعالى) [4] ولو لم يصح لما قال ذلك . لأن الاستثناء في معنى

= لأبي حنيفة . فلما خرج أبو حنيفة قال له الربيع : أردت أن تشيط بدمي ، قال لا ولكنك أردت أن تشيط بدمي فخلصتك وخلصت نفسي [٢٩، ٣٦٥/١٣].

(4) انظر سنن أبي داود، كتاب الأيمان و النذور، باب الاستثناء في اليمين بعد السكوت، ج ٣، ص ٢٣١ ، حديث رقم (٣٢٨٥)، طبعة دار الفكر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد . و الحديث عن أبي داود جاء مرسلا من طريق شريك عن سماك عن عكرمة أن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: (و الله لأغزون قريشا ، و الله لأغزون قريشا ، و الله لأغزون قريشا) ثم قال (إن شاء الله). و رواه أبو داود في سننه مرسلا أيضا ، حديث رقم (٣٢٨٦)، من طريق مسعر عن سماك عن عكرمة يرفعه قال : (و الله لاغزون قريشا) ثم قال : (إن شاء الله) ثم قال : (و الله لاغزون قريشا إن شاء الله) ثم قال (و الله لاغزون قريشا) ثم سكت ثم قال : إن شاء الله، قال أبو داود : زاد فيه الوليد بن مسلم عن شريك : قال ثم لم يغزهم . و انظر *صحيح ابن حبان*، كتاب الأيمان و النذور، باب ذكر نفي الحنث عن من استثنى في يمينه بعد سكتة يسيرة، ج ١٠ ، ص ١٨٥ ، حديث رقم (٤٣٤٣)، ط ١ ، مؤسسة الرسالة، ١٤١٢ هـ، ١٩٩١م تحقيق شعيب الأرناؤوط. و الحديث عند ابن حبان جاء موصولا من طريق مسعر عن سماك عن عكرمة عن ابن عباس قال : قال رسول الله صلى الله عليه و سلم :(والله لاغزون قريشا، و الله لاغزون قريشا،و الله لاغزون قريشا ثم سكت، فقال إن شاء الله). و الحديث رواه أبو يعلى الموصلي في *مسنده* (٢٦٧٤)، و الطبراني في *المعجم الكبير*(١١٧٤٢)، و البيهقي في السنن الكبرى ٤٧/١٠. و روى البيهقي في السنن الكبرى ٤٨/١٠ عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه كان يرى الاستثناء و لو بعد سنة ثم قرأ : (و لا تقولن لشيء إني فاعل ذلك غدا إلا أن يشاء الله). أقول : و الحديث اسناده ضعيف حيث رواية سماك عن عكرمة خاصة مضطربة، أنظر *تهذيب التهذيب* لابن حجر، ج ٤، ص ٢٠٤، ط ١ ، دار الفكر، ١٤٠٤ هـ، ١٩٨٤ م .

❖ و انظر (١٦، ٢٥٢/٨).

التخصيص لان كل واحد منهما بيان، ثم التخصيص يصح مقارنا ومتراخيا، وكذا الاستثناء يجوز أن يكون متصلاً ومنفصلاً والحق، ما ذهب إليه الجمهور، ورواية ابن عباس لا تكاد تصح، وذلك:

• لأن النبي ﷺ قال (من حلف فاستثنى....) الحديث [٣٠، حديث رقم ٢٨٣٩].

وجه الدلالة: أن الفاء في قوله فاستثنى تفيد الترتيب والتعقيب مع الفورية، وهذا يقتضي أن يكون الاستثناء عقب الحلف أو الطلاق مباشرة دون أن يكون هناك فاصل بينهما يقطع هذا الاتصال.[١٣ ، ١١/ ٢٢٧ ، ٣١ ص ٣٨] .

• و لأنه عند عدم الاتصال لا يعد استثناء في اللغة، لان العرب لم تتكلم به، ومن تكلم به لا يعدونه استثناء بل يسخرون منه، وبذا تكون رواية ابن عباس رضي الله عنه لا تكاد تصح لأنه كان إماما في اللغة وفي الشريعة. [١٢ ، ٣/١٥٤].

• ولأن الاستثناء في الحلف أو الطلاق بمثابة رجوع عنه، وهذا يقتضي أن يكون متصلا به، وإلا انعقد الحلف أو الطلاق وثبت حكمه. [١٣، ١١/٢٢٧].

• ولان الإمام الكاساني ذكر في بدائعه [١٢ ، ٣/١٥٤]، أن اتصال الاستثناء في الكلام قول عامة الصحابة.

• ولان الإمام الشوكاني [١٦ ،٨/٢٥٣]، نقل عن ابن العربي الإجماع " على أن قوله أن شاء الله يمنع انعقاد اليمين بشرط كونه متصلا، وقال لو جاء الاستثناء منفصلا كما روي عن بعض السلف لم يحنث أحد قط في يمين ولم يحْتجْ إلى كفارة " ويحمل هذا الكلام أيضا على الاستثناء في الطلاق .. كما تقدم.

ثانياً : قصد الاستثناء

ومعنى ذلك أن يقصد المستثني عند كلامه تعليق الطلاق بالمشيئة كأن يقول أنت طالق إن شاء الله أو إن لم يشأ الله .

ولكن هذا القصد إلى الاستثناء ، والنية فيه هل ينبغي أن يكون قبل صدور الكلام أو أثناءه أو بعد الفراغ منه.

اختلف الفقهاء في ذلك على قولين :

القول الأول : أن قصد الاستثناء واحد في أثره سواء أكان قبل إيقاع الطلاق أو أثناءه أو بعده مباشرة مادام الاستثناء موصولاً بما قبله من الكلام ، حيث ينفع المستثني استثناءه ولا يقع طلاقه. وبه قال الحنفية [١٢ ، ١٥٤/٣ ،٢٨ ، ٤٦٠/٣ و ما بعدها] والمالكية [٢٧ ، ٣٨٨/٢ ، ٩ ، ١٩/٢] والشافعية في قول [١١ ، ٣٠٠/٣ ، ٣٢ ، ٣٤٠/٣] والحنابلة [١٣ ، ٢٢٨/١١ ، ٢٣ ، ٤٦/٤ -٤٧].

القول الثاني : أن قصد الاستثناء ينبغي أن يتم قبل فراغه من المستثنى منه (أي الطلاق) وإلا لا فائدة من الاستثناء، ويقع طلاقه . وبه قال الشافعية في الأصح عندهم [١١ ، ٣٠٣/٣ ، ٣٢ ، ٣٤٠/٣].

الأدلـــــة

استدل أصحاب القول الأول على ما ذهبوا إليه بالكتاب والسنة والمعقول

أما الكتاب : فقوله تعالى " ولا تقولن لشيءٍ إني فاعل ذلك غداً إلا أن يشاء الله . واذكر ربك إذا نسيت..." [سورة الكهف ، الآيتان ٢٣ ، ٢٤].

وجه الدلالة : فالآية تدل على وجوب ربط العزم على فعل الشيء بالمشيئة "حتى لا يكون محققا لحكم الخبر" [٤٤ ، ٣٨٥/١٠]، فإذا نسي المسلم هذا الربط وجب عليه

ذكره و لو لاحقا، لأن الحوادث موقوفة على مشيئة الله و إرادته لها [٤٥، ٥/٢٤٤ - ٢٤٨].

فالآية إذن، تدل على نفع الاستثناء مع النسيان في القصد إليه مادام أنه أتبعه كلامه.

و أما من السنة

أ) فلقوله ﷺ " من حلف على يمين فقال إن شاء الله فلا حنث عليه. "[٥]

وجه الدلالة: إن الاستثناء يمنع وقوع الحنث وغيره من الكلام كالطلاق نحوه، وذلك لعموم النص .ولا يقال بأن الحديث، خصّ اليمين في الاستثناء فلا يحمل عليه غيره؛ لان لفظ الاستثناء في اللغة - كما تقدم - [6]، يحمل معنى الرجوع عما قبله من كلام فيصدق على اليمين وعلى الطلاق وعلى غيره. [٨، ٤/٢٩٩ و بتصرف].

ب - ولقوله ﷺ : " والله لأغزون قريشا والله لأغزون قريشا والله لأغزون قريشا ثم سكت قليلا ثم قال أن شاء الله، ثم لم يغزهم". [٧]

وجه الدلالة: يتناول الحديث كل من قال إن شاء الله في كلامه سواء أكان يمينا أم طلاقا أم نحوه وسواء أكان قد نوى الاستثناء قبل الفراغ منه أو بعده أو لم ينوه فان الاستثناء ينفعه.

وأما من المعقول : فبوجوه منها:

---

(5) سبق تخريجه ص ٥ من البحث.

(6) انظر ص ٤ من البحث .

(7) سبق تخريجه ص ٨ من البحث .

(أ) أن الرجل قد يستحضر بعد فراغه من الجملة ما يرفع بعضها ولا يذكر ذلك في حال تكلمه ، فلو أمضيناه عليه لشق الأمر عليه ووقع في الحرج.

(ب) أن الرجل قد يذهل في أول كلامه عن قصد الاستثناء أو يشغله شاغل عن نيته فلو لم ينفعه الاستثناء الذي تذكره بعد الانتهاء من كلامه لفات مقصود الاستثناء من ناحية ولحصل الحرج [٢٣ ، ٤٧/٤] الذي رفعه الله عن الأمة بقوله (وما جعل لكم في الدين من حرج) [سورة الحج ، الآية ٧٨].

- واستدل أصحاب القول الثاني على ما ذهبوا إليه بالمعقول بوجوه منها :

١ - أن إيقاع الطلاق إنما يعتبر بتمام التلفظ به ، وهذا صادق بان ينوي الاستثناء في أوله أو آخره أو ما بينهما ، أي أن تقترن النية بجزء من ذلك ، أما إذا ما نواه بعد الفراغ منه فلا فائدة منه ويقع طلاقه.

٢ - أننا لو قلنا بأنه يكفي أن يقع الاستثناء بعده أي بعد الكلام(وهو إيقاع الطلاق) للزم عليه رفع الطلاق بعد وقوعه.[١١ ، ٣٠٠/٣].

القول الراجح

بعد الاستعراض لأقوال المذاهب في المسألة تبين لي رجحان ما ذهب إليه أصحاب القول الأول وهم الجمهور القائلون بأن سبق النية في الاستثناء ليس شرطاً في إيقاعه فيكفي أن يكون متصلا بالكلام سواء أكان قد نواه قبل الكلام أو أثناءه أو بعده ، لقوة أدلتهم حيث إنها قول أكثر أهل العلم ، وقد حسّن الترمذي الحديث الذي استدلوا به ، ولأن قولهم يتفق مع مقاصد الشريعة التي جاءت لرفع الحرج عن الناس وعدم التضييق عليهم. إذ لاشك أن اشتراط القصد إلى الاستثناء قبل الفراغ من الكلام فيه تضييق على

الناس ووقوع في الحرج. والله سبحانه وتعالى يقول: (ما يريد الله ليجعل عليكم من حرج...) [سورة المائدة الآية ٦].

وبعض الناس – كما هو معروف – قد يذهلون في أول كلامهم أو يشغلهم شاغل فلو أمضينا الطلاق عليهم لشق الأمر ولفات مقصود الاستثناء الذي هو رحمة من رحمات الله على الإنسان . و الله اعلم

ثالثا: أن يكون بلفظ صريح مسموع:

ومعنى ذلك أن يكون الاستثناء بلفظ صريح يجري على اللسان مسموع للمستثني، فلو طلق بلسانه واستثنى بقلبه لم يصح الاستثناء ولم يقبل في الحكم. وعلى ذلك لا يجزئ عن الكلام الاستثناء بالقلب عند الفقهاء الأربعة : الحنفية [١٢ ، ١٥٣/٣ ، ١٥٤] والمالكية [٢٧، ٣٨٨/٢] والشافعية [١١، ٣٠٠/٣] والحنابلة [١١، ٢٨٨/١٣].

- والدليل على ذلك من السنة والمعقول:

أما من السنة : فبقوله ﷺ : (من حلف فقال إن شاء الله لم يحنث)[٨]

(8) انظر مسند الإمام أحمد، ج ٢، ص ٣٠٩، حديث رقم (٨٠٧٤)، مؤسسة قرطبة، مصر. والحديث قي مسند أحمد جاء من طريق عبد الرزاق عن معمر عن ابن طاوس عن أبيه عن أبي هريرة عن رسول الله صلى الله عليه و سلم قال : من حلف فقال إن شاء الله لم يحنث ، قال عبد الرزاق وهو اختصره يعني معمرا . و انظر صحيح ابن حبان، ج ١٠ ، ص ١٨٣ ، حديث رقم (٤٣٤٠) و الحديث في صحيح ابن حبان جاء من طريق نافع عن ابن عمر قال : قال رسول الله صلى الله عليه و سلم : (من حلف فقال : إن شاء الله، لم يحنث) . و انظر *سنن النسائي* ٢٥/٤ كتاب الأيمان و النذور، باب الاستثناء في اليمين، طبعة دار القلم، بيروت، والحديث في سنن النسائي جاء من طريق نافع عن ابن عمر قال : قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: =

❖ وجه الدلالة : أن لفظ "فقال" دلالة على أن الاستثناء ينبغي أن يكون كلاما مسموعاً.

وأما من المعقول : أن اللفظ أقوى من النية في التعبير عن الإرادة ، لان اللفظ يقع به الطلاق من غير نية ، بخلاف النية فلا يقع بها الطلاق من غير لفظ . فلو أعملنا النية لرفعنا القوي بالضعيف وذلك لا يجوز، كترك النص بالقياس ، فدل ذلك على بطلان وقوع الاستثناء بالنية دون التلفظ به(٢١ ، ١٤٧/١٧).

- **مسألة**: و يتفرع على ما تقدم – مسألة – و هي فيما لو أجرى المستثني الكلام على لسانه دون إسماع نفسه ، فهل يعتبر استثناؤه أو لا يعتبر ؟

اختلف الفقهاء في ذلك على قولين :

القول الأول : أن الاستثناء لا يقع حتى يُسْمِع نفسه ، وبه قال جمهور الفقهاء من الحنفية (١٢ ، ١٥٢/٣) والشافعية(٢١ ، ١٤٧/١٧) و الحنابلة (١٣ ، ٢٢٩/١١ ، ٢٢٨).

القول الثاني: أن الاستثناء يقع ولو لم يُسْمع نفسه ، و به قال المالكية (٢٧ ، ١٣٠/٢ ، ٣٨٨) و الإمام الكرخي من الحنفية . (١٢ ، ١٥٤/٣).

= (من حلف فقال إن شاء الله فقد استثنى). و انظر سنن ابن ماجة ٦٨٠/١ ، كتاب الكفارات ، باب الاستثناء في اليمين ، حديث رقم (٢١٠٦)، ط دار الفكر ، بيروت . و الحديث في سنن ابن ماجة جاء من طريق نافع عن ابن عمر قال : قال رسول الله صلى الله عليه و سلم : (من حلف واستثنى فلن يحنث).. و الحديث صححه الألباني : انظر صحيح سنن النسائي (٣٦٠٧)، صحيح ابن ماجه(٢١٠٤) .

❖ وانظر (١٦ ، ٢٥٢/٨).

الأدلـــــــة

- استدل الجمهور أصحاب القول الأول على ما ذهبوا إليه بالمعقول، فقالوا: بأن سماع الاستثناء شرط في صحته، لأن الحروف المنظومة التي جرت على اللسان لا تعتبر كلاما حقيقة بل دلالة عليه وصورة عنه لا يكتمل ولا يتحقق إلا بالصوت. فالحروف المنظومة لا تتحقق بدون الأصوات، وما دام الأمر كذلك فلا يقع السماع ولا يدان الشخص ولا يقع استثناؤه. [١٢ ، ١٥٥/٣].

- واستدل أصحاب القول الثاني على ما ذهبوا إليه بالمعقول، فقالوا :

• أن سماع المستثنى للاستثناء ليس شرطا في صحته، لان الكلام هو الحروف المنظومة وقد وجدت عندما أجراها على لسانه، وقياسا على الأصم الذي يصح استثناؤه وإن كان لا يسمع. [١٢ ، ١٥٤/٣].

الاعتراض: واعترض عليه بان الحروف المنظومة وان كانت كلاما عند الكرخي إلا إنها في الحقيقة دلالة عليه وعبارة عنه لا نفس الكلام في الغائب والشاهد جميعاً، ولذا لم توجد الحروف المنظومة ههنا لأنها لا تتحقق بدون الأصوات المتقطعة بتقطيع خاص، وعلى ذلك إذا لم يوجد الصوت لم يوجد الكلام وبالتالي لا يقع الاستثناء. [١٢ ، ١٥٤/٣].

وأما قياسهم على الأصم، فهو قياس مع الفارق لأنه يقبل منه، ما يجري على لسانه مع الإشارة المفهومة الدالة على قصده مراعاة لوضعه لأنه غير سوي . بخلاف الإنسان السوي فلا يقبل منه ذلك . وهذا هو القول الصحيح، والله أعلم .

المبحث الثاني

أثر الاستثناء في الطلاق وموقف الفقهاء منه

إذا اتصل الاستثناء (المشيئة) بالطلاق كأنت طالق إن شاء الله، وكان المستثني قاصداً التعليق حقيقة [٤، ٣/٨، ٣٢، ٣٠١/٣٤٢] فهل يؤثر ذلك على الطلاق وينفعه ويمنع وقوعه ؟ أم أنه لا يؤثر عليه ولا ينفعه ولا بد من وقوعه ؟

اختلف الفقهاء في ذلك على قولين مشهورين :

القـــول الأول: أن الطلاق لا يقع وينفعه استثناؤه ويصح ويمنع وقوعه سواء أكان شرط الاستثناء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل وبه قال جمهور الفقهاء من الحنفية [١٢، ١٥٧/٣، ٣، ٢٨/٤٦١] والشافعية [٧، ٣٣ /٦٢، ١١، ٣/٣٠٠، ٢١، ١٤٦/١٧] وأحمد في رواية [١٣، ١١/٢٣، ٢٣١، ٤/٤٧] والظاهرية [٣٤، ١٠/٢١٧].

القـــول الثاني : أن الطلاق يقع ولا ينفعه استثناؤه ولا يصح ولا يمنع وقوعه إلا إذا كان في المستقبل وبه قال المالكية [٢٧، ٢/٣٨٨، ٣٥، ٢/٦٧، ٣٦ ص٢٥٦] وأحمد في رواية وعليه المذهب [٣٧، ٩/١٠٦] .

سبب الخلاف : [٣٥، ٢/ ٦٧ و بتصرف] والخلاف بين الفقهاء في هذه المسألة يرجع إلى كون الاستثناء بالمشيئة يتعلق بالأفعال الحاضرة الواقعة،كتعلقه بالأفعال المستقبلية أو لا يتعلق ؟ فالطلاق فعل حاضر واقع عند الجمهور أصحاب القول الأول . وبالثاني قال المالكية ومن معهم أصحاب القول الثاني.

الأدلة

استدل الجمهور أصحاب القول الأول على ما ذهبوا إليه بالكتاب والسنة والقياس والمعقول.

أما الكتاب : فقوله عز وجل: "ولا تقولن لشيء إني فاعل ذلك غداً إلا أن يشاء الله " [سورة الكهف، الآيتان ٢٣ ، ٢٤]، وقوله عز وجل " وما تشاءون إلا أن يشاء الله " [سورة الانسان، الآية ٣٠].

وجه الدلالة : تفيد الآيتان على أن كل شيء يقع بمشيئة الله تعالى التي أمرنا أن نقولها عند العزم على شيء وترك النتائج بيده سبحانه، وأن الله تعالى لو أراد إمضاء الطلاق فيمن قال لامرأته أنت طالق إن شاء الله ليسّره لإخراجه بغير استثناء، فصح أنه تعالى لم يرد وقوعه إذ يسره لتعليقه بمشيئته عز وجل ومشيئته غير معلومة لأحد فأبطل الاستثناء وقوع الطلاق .[٣٤، ٢١٧/١٠ ، ٣٨، ٢٣٤/٣ ، ٣٩، ٧٢/٢].

أما من السنة : فلقوله عليه السلام: (من حلف بطلاق أو عتاق وقال إن شاء الله تعالى متصلا به فلا حنث عليه) [9] [٣٩، ٧٢/٢، ٣٨، ٢٣٤/٣].

وجه الدلالة: يفيد الحديث صراحة بعدم وقوع الحلف بطلاق أو إعتاق - إذا اتصلت بهما المشيئة، ولا يعتبر أي منهما حانثا بيمينه، فالمشيئة نفعته ومنعت من وقوع الطلاق أو العتاق، فالحديث بذلك نص في محل النزاع .

---

(9) قال ابن حجر العسقلاني: هذا الحديث لم أجده، و روى أصحاب السنن الأربعة عن ابن عمر رفعه، من حلف على يمين فقال : إن شاء الله فلا حنث عليه، قال الترمذي: حديث حسن و قد روي موقوفا، و روى الأربعة إلا أبا داود عن أبي هريرة مثله و رجاله ثقات .انظر [٣٩، ٧٢/٢، ٣٨، ٢٣٤/٣]، وانظر [٢٨ ، ٤٦١/٣]. وحديث ابن عمر الذي أشار إليه الحافظ ابن حجر أنه من رواية الترمذي سبق تخريجه ص ٥ من البحث. و روى البيهقي في *السنن الكبرى* ٤٧/١٠ ، عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: كل استثناء موصول فلا حنث على صاحبه و إن كان غير موصول فهو حانث.

وأما من القياس

(أ) أن حال من ذكر الاستثناء يشبه حال من أجرى على لسانه بشكل متصل قولين متناقضين : أنت طالق أو غير طالق، فان الحكم هنا لا يقع، وكذلك من وصل الطلاق بالمشيئة فإنه لا يقع [٢٨، ٣/ ٤٦٠].

(ب) أن حال من ذكر الاستثناء يشبه حال من علق الطلاق بشرط لم يتحقق وجوده فلم يقع تماما، كما لو علق بمشيئة زيد ولم تتحقق مشيئته [١٣، ١١/ ٢٣١].

وأما من المعقول : فقد استدلوا بوجوه منها :

• أن الطلاق مع الاستثناء ليس طلاقا وإنما شرط في وقوع الحكم، والشرط لا يعلم ههنا فيكون إعداما من الأصل، ذلك أن الشرط هنا أتي بحرفه دون حقيقته؛ لأن مشيئة الله إما ثابتة قطعا وإما منتفية قطعا فلا تردد في حكمها ولا يلزم بالشك شيء، وما يكون كذلك فهو تعليق على شرط غير معلوم أصلا، فيكون التعليق بالمشيئة بمثابة إبطال للحكم [٢٨، ٣/ ٤٦١، ٤٦٢].

أن الاستثناء ضربان : ضرب يرفع العدد لا أصل الطلاق كالاستثناء بالا أو إحدى أخواتها، وضرب يرفع اصل الطلاق كالتعليق بالمشيئة، وهذا يسمى استثناء شرعيا لاشتهاره في عرف الشرع – حتى أن بعض المحققين سمى كلمة المشيئة استثناء لصرفها الكلام عن الجزاء والثبوت حالا من حيث التعليق بما لا يعلمه إلا الله - كما تقدم – [٣، ١١/ ٣٠٠]. واستدل أصحاب القول الثاني على ما ذهبوا إليه بأقوال الصحابة والقياس والمعقول .

أما أقوال الصحابة:

(أ) فما روي عن أبي سعيد الخدري وابن عمر ﷺ قال : كنا معاشر أصحاب رسول الله ﷺ نرى الاستثناء في كل شيء جائز إلا في الطلاق و العتاق.(10) [٤١، ١٠٦٦/٢، ٤٠، ٣٥/٢].

(ب) ما روي عن أبي حفص بن شاهين بإسناده عن ابن عباس قال : (إذا قال الرجل لامرأته أنت طالق إن شاء الله فهي طالق وعن أبي بردة نحوه (١١). [١٣، ٢٧١/١٠، ٢٣، ٥٣/٤].

وجه الدلالة : يستدل من أقوال الصحابة رضوان الله عليهم) انهم كانوا يوقعون الطلاق وان كان متصلا بالمشيئة . فاتصال الطلاق بالمشيئة عندهم لا يؤثر عليه ولا ينفعه ولا يمنع وقوعه .

---

(10) أقول لم أجد هذا الحديث بهذا اللفظ ، و لكن الحديث مروي بألفاظ مختلفة ، كلها واهية لا يصح الاحتجاج بها ، انظر العلل المتناهية ، ابن الجوزي ١٠٦٦/٢ ، ذكره بلفظ : (إذا قال الرجل لامرأته أنت طالق إن شاء الله فله استثناؤه و لا طلاق عليه)، و انظر: *المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة* ، السخاوي ١٠/١.

(11) بهذا اللفظ أخرجه ابن قدامة في *المغني* و *الشرح الكبير* (١٣ ، ٢٧١/١٠). وبلفظ يقاربه أورده ابن أبي شيبة في *المصنف* (٤٦ ، ٨٤/٤ حديث رقم ١٨٠٢٠)، من طريق عيدة بن سليمان عن سعيد عن قتادة عن الحسن قال : إذا قال لأمرته هي طالق إن شاء الله فهي طالق و ليس استثناؤه بشيء. كما أورده من طريق حفص بن سليمان عن حسن في رجل قال لأمرته أنت طالق إن شئت فقالت قد شئت فقال هي طالق . حديث رقم (١٨٣٤٧). و أورده عبد الرزاق في المصنف ١٦/٧ حديث رقم ١٢٠٠٢. عن معمر عن الزهري قال : إذا قال الرجل لأمرته أنت طالق إن شئت فإن قالت قد شئت ـهي طالق. أقول: و الحديث واه، فقد رواه ابن الجوزي في *العلل المتناهية في الأحاديث* ـه ١٠٦٤/٢ .

الاعتراض : واعترض على دليلهم هذا بوجوه منها :

- أن الحديث الأول روي بألفاظ مختلفة كلها واهية لا يحتج بها [٤١ ، ٢/٦٤٣ ، ٤٢ ، ١/١٠].[١٢]
- انه كلام صحابي لا يرقى إلى معارضة حديث النبي ﷺ (من حلف بطلاق أو عتاق وقال إن شاء الله تعالى متصلا فلا حنث عليه) [٣٨ ، ٣/٢٣٤ ، ٣٩ ، ٢/٧٢].
- أن ما روي عن ابن عباس حديث معلق لا يجوز الاحتجاج به ومعناه يتعارض مع الأحاديث السابقة.[١٣]

وأما القياس :

(أ) فلأنه إنشاء حكم في محل فلم يرتفع بالمشيئة كالبيع والنكاح [٧، ٥/ ٣١١، ١٣ ، ١٠/٢٧٢ ، ٢٣ ، ٤/٥٣] .بمعنى أن الطلاق يقع سواء استثنى أم لم يستثن ، فحال من قال لزوجته أنت طالق أو أنت طالق إن شاء الله واحد في الحكم ، وهو وقوع الطلاق ، لان اللفظ في كلا الجملتين واقع على محل قابل لذلك ووجود الاستثناء لم يؤثر عليه ولم يمنع من وقوعه.

---

(12) روى أبو يوسف في *الآثار* ١/١٣٦ عن عطاء بن أبي رباح ما يخالف ما نقله البيهقي عنه ولفظه (إذا قال أنت طالق إن شاء الله فلا يقع وليس بشيء)، تحقيق أبي الوفاء، بيروت : دار الكتب العلمية، ١٣٥٥هـ.

(13) و الحديث الذي استدل به أصحاب القول الثاني يتعارض مع من ذكره كل من: البيهقي في *السنن الكبرى* ١٠/٤٦ (عن ابن مسعود قال الاستثناء جائز في كل يمين و روينا عن عطاء وطاوس و مجاهد الاستثناء في الطلاق و العتاق و في كل شيء جائز. و سعيد بن منصور في السنن ٢/٣٥ حديث رقم ١٨١٤ عن معمر عن ابن طاوس عن أبيه أنه كان يرى الاستثناء في الطلاق جائز .

الاعتراض: واعترض عليه، بانا لا نسلم لكم قياسكم هذا، إذ كيف يعتبر كلا الحالين واحد في الحكم :حال من قال لزوجته أنت طالق وحال من قال: أنت طالق إن شاء الله؟

فالأول قد أطلق اللفظ ولم يقيده بشيء فمن البدهي أن يقع طلاقه ؛ لأنه لفظ صريح لا يحتاج إلى نية في وقوعه . بخلاف الثاني الذي علق طلاقه على شرط وهي المشيئة، فكان طلاقه غير صريح فكان من البدهي أن يحتاج إلى نية الزوج لوقوع الطلاق، فلعله أراد من أدراجها في الجملة الرجوع عن كلامه (طلاقه)، ولذا فان قياسكم فاسد والله أعلم .

(أ) ولأنه تعليق على ما لا سبيل إلى علمه فبطل، فوجب أن يقع، تماما كما لو علقه على شيء من المستحيلات، كقوله أنت طالق إن شاء الحجر أو إن شاء الميت ....

الاعتراض: لا نسلم لكم قياسكم هذا لعدم صحة التمثيل و بالتالي هو قياس فاسد، إذ هل يستوي عند ذي عقل راجح ورأي ثاقب قياس مشيئة الرب ومشيئة الحجر والميت – حاشا لله أن يكون ذلك صحيحا .[٢٣ ، ٤/٥٧ ، ٤٣ ، ٣/٢١٥].

وأما المعقول: فقد استدلوا بوجوه، منها :

١ - أن الطلاق ليس من الأيْمان التي يؤثر فيها الاستثناء بالمشيئة ويمنع وقوعها. (١٣ ، ١١/٢٣١).

الاعتراض: وقد اعترض عليه بان الاستثناء يمنع الحلف وغيره مما ورد في الجملة لعموم قوله ﷺ (من حلف فقال إن شاء الله لم يحنث)[١٤] فهو يتناول اليمين وغيره.

وأجيب عن الاعتراض: أن الحديث خص الأيْمان بالاستثناء ولم يعمم، فلا يجوز إن يحمل عليه غيره .

---

(14) تخريجه ص ١١ من البحث

وردّ على الجواب: إن الحديث وان خص الإيمان بالاستثناء في ظاهر لفظه، إلا انه يشمل الطلاق وغيره أيضا، إذ الاستثناء مشتق من الثني وهو الرجوع والصرف، لان المتكلم رجع عن مقتضى كلامه وصرفه عن ظاهره بالاستثناء، وقد أكد ذلك الإمام البيجرمي حيث ذكر أن اصطلاح الفقهاء للاستثناء أعم من وقوع الطلاق فهو يشمل سائر العقود والحلول، و أن تقييد بعض الفقهاء – في كتبهم – الاستثناء بلفظ الطلاق لدفع تكراره [٨، ٢٩٩/٤]، وعلى ذلك يكون إضافة المشيئة للجملة بمثابة رجوع عما قبله من كلام . وبالتالي صح الاستثناء ما دام متصلا بالجملة سواء أكان المتصل به يمينا أم طلاقا أم غيره .

١ - أن المشيئة هنا ليست تعليقا على شرط إنما تحقيقٌ لأمر واقع، لأن الشرط إنما يكون معدوما على خطر الوجود، بينما مشيئة الله أزلية لا تحتمل العدم، فكان هذا تعليقا بأمر كائن وحاصل فيكون بذلك تحقيقا لا تعليقا، وذلك كقول القائل أنت طالق أن كانت السماء فوقنا، وهذا يعني أن الطلاق واقع .

الاعتراض: واعترض عليه بأن المشيئة تعليق على شرط وليس تحقيقا لأمر واقع بدليل:

- أن الله تعالى يقول: (ولا تقولن لشيء إني فاعل ذلك غدا إلا أن يشاء الله) [سورة الكهف، الآيتان ٢٣ ، ٢٤].

ووجه الدلالة من الآية : أنها تشير إلى احتمال أن يخلف الإنسان في وعده فجاء لفظ المشيئة ليصون الخبر عن الخلف في الوعد، ولولا أن هذا هو المقصود لم يكن للأمر به معنى فيصح بذلك الاستثناء لأنه معلق على شرط .

- أن رسول الله ﷺ قال (من حلف بطلاق أو عتاق وقال إن شاء الله متصلا به فلا حنث عليه) [٣٨، ٢٣٤/٣ ، ٣٩، ٧٢/٢]، والحديث نص في محل النزاع.

• أن تعليق اليمين بمشيئة الله تعالى تعليق بما لا يعلم وجوده، لأنا لا ندري أنه شاء وقوع هذا الطلاق أو لم يشأ، ولان معناه أن وقوع هذا الطلاق هل دخل تحت مشيئة الله أو لم يدخل ؟.فإن دخل وقع وإن لم يدخل لا يقع وهذا أمر غير معلوم ومشكوك فيه، ولا يصح أن يقع الحكم بالمشكوك . ولذا لا تكون المشيئة تعليقا بأمر كائن وإنما بأمر محتمل الوقوع، وهذا – كما تقدم – لا يبنى عليه حكم [١٢، ٣/٢١٤].

• أن عدم وقوعه قياساً على اليمين بالمشيئة، كمن قال لأصومن غدا إن شاء الله، فإنه إذا جاء الغد ولم يصم لا يعد حانثا . وكذا هنا فإنه علق الطلاق على المشيئة فله أن يطلق وله أن لا يطلق .

١ - أن إدراج المشيئة على الكلام (الطلاق) تأكيد على وقوعه وان مشيئة الله قد مضت فيه بدليل ما ورد عن قتادة انه قال : قد شاء الله حين أذن فيه [٤٣، ٣/٢١٤].

الاعتراض: واعترض عليه أن إدراج المشيئة على الكلام ليس تأكيدا على وقوعه بل هو إبطال له لأنه بمثابة شرط ورد على الجملة من ناحية ولأنه يخالف معنى الاستثناء في اللغة الذي يحمل معنى الرجوع عن الأمر من ناحية أخرى.

- وعليه، فان خلاصة الاعتراضات على دليل المعقول عند الفريق الثاني، أن المشيئة تعليق على شرط غير محقق الوقوع، وما كان كذلك فان المعلق عليه - وهو الطلاق – لا يقع .

القول الراجح

بعد الاستعراض لأقوال الفريقين في المسألة، يتضح لي رجحان ما ذهب إليه الجمهور أصحاب القول الأول القائلون بأن الاستثناء (المشيئة)، في الطلاق يمنع انعقاده مادام متصلا به، لأن رأي الجمهور هذا (ادّعى عليه ابن العربي الإجماع) كما نقل ذلك الإمام الشوكاني عنه في أوطاره فقال : (أجمع المسلمون على أن قوله (إن شاء الله) يمنع

انعقاد اليمين بشرط كونه متصلاً) [١٦ ، ٢٥٣/٨]، ولأن تقييد الطلاق بالمشيئة يسمى استثناءً شرعيا لاشتهاره في عرف الشرع - كما تقدم في أدلة الفريق الأول – حتى أن بعض المحققين سمى كلمة المشيئة استثناء لصرفها الكلام عن الجزاء والثبوت حالا من حيث التعليق بما لا يعلمه إلا الله . ولأن مشيئة الله لا يعلمها أحد، ومادام الأمر كذلك فلا يبنى عليها الحكم . والله اعلم

الخاتمـــــــة

و بعد، فقد توصلت إلى النتائج الآتية و التي أرغب في إظهارها :

١ - أن المشيئة الإلهية تعتبر استثناء وان كانت بدون أداة استثناء لتعليقها الكلام السابق المتضمن للطلاق بعدم نفاذ مؤداه .

٢ - أن قول الرجل لزوجته أنت طالق إن شاء الله يصح استثناؤه ولا ينعقد طلاقه في الراجح عند الفقهاء وهذا ما أيدته.

٣- أن صيغ المشيئة الإلهية متعددة وكلها لا ينعقد بها الطلاق حتى ولو كانت تتضمن أداة استثناء.

و صلى الله على سيدنا محمد ، و على آله و صحبه أجمعين .

المراجـــــع

[١] البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري*، بيروت دار إحياء التراث العربي.

[٢] مصطفى، إبراهيم و آخرون، *المعجم الوسيط*، مجمع اللغة العربية.

[٣] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، *لسان العرب* بيروت، دار صادر.

[٤] لتفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر، *شرح التلويح على التوضيح* القاهرة : مطبعة محمد علي صبيح و أولاده د.ت.

[٥] ابن عابدين، محمد أمين، *حاشية رد المحتار* ط٢ بيروت : دار الفكر، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

[٦] أبو جيب، سعدي، *القاموس الفقهي*، إعادة ط١ دمشق : دار الفكر، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨.

[٧] لبهوتي، منصور بن يونس، *كشاف القناع على متن الإقناع*، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

[٨] البيجرمي، الشيخ سليمان محمد، *البيجرمي على الخطيب*، ط١ بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م.

[٩] العدوي، الشيخ علي الصعيدي، *حاشية العدوي على رسالة ابن أبي زيد القيرواني*، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٥٧هـ - ١٩٣٨م.

[١٠] ابن قدامه، موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد المقدسي، *روضة الناظر وجنة المناظر*، تحقيق د.عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، ط٤ الرياض، مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.

[١١] الخطيب، محمد الشربيني، *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*، ط المكتبة السلفية د.ت.

[١٢] الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود، *بدائع الصنائع وترتيب الشرائع*، ط٢ بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م

[١٣] ابن قدامه، أحمد عبد الله بن محمد، *المغني والشرح الكبير*، بيروت، دار الكتاب العربي ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢ م، و ط١، القاهرة، دار الحديث، ١٤١٦هـ - ١٩٦٦ م

[١٤] *الموسوعة الفقهية الكويتية*، ط٢ الكويت، دار السلاسل، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٣م.

[١٥] الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، *المفردات في غريب القران*، بيروت، دار المعرفة د.ت.

[١٦] الشوكاني، الإمام محمد بن علي بن محمد، *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار*، حديث رقم ٣٨٠٢ ط٤ القاهرة، دار الحديث، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

[١٧] مالك، *المدونة الكبرى*، بيروت، دار صادر.

[١٨] الحصكفي، محمد علاء الدين، *شرح الدر المختار*، مصر، مطبعة صبيح وأولاده د.ت.

[١٩] الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف، *المهذب*، مصر، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه د.ت.

[٢٠] الشرقاوي، الشيخ، *الشرقاوي على التحرير*، مصر، دار إحياء الكتب العربية د.ت.

[٢١] المطيعي، محمد نجيب، *التكملة الثانية للمجموع شرح المهذب*، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع د.ت.

[٢٢] ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز، *قواعد الأحكام قي مصالح الأنام*، بيروت، دار الكتب العلمية د.ت.

[٢٣] ابن قيم الجوزية، العلامة شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، *أعلام الموقعين عن رب العالمين*، مصر، ط دار الحديث د.ت.

[٢٤] الشاطبي، العلامة المحقق أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، *الموافقات*، ط١ الخبر بالسعودية : دار ابن عفان للنشر والتوزيع، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م

[٢٥] الدريني، فتحي، *نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي*، ط٢ عمان : دار البشر ومؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨

[٢٦] السيوطي، الإمام جلال الدين عبد الرحمن، *الأشباه والنظائر*، ط١ بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

[٢٧] الدسوقي، شمس الدين محمد بن عرفة، *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*، مصر، دار إحياء الكتب العربية د.ت .

[٢٨] ابن الهمام، كمال الدين محمد عبد الواحد، شرح *فتح القدير*، بيروت، دار إحياء التراث العربي د.ت .

[٢٩] البغدادي، الإمام الحافظ أبو بكر أحمد بن علي الخطيب، *تاريخ بغداد*، دراسة وتحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط١ بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

[٣٠] صحيح *سنن أبي داود*، محمد ناصر الدين الألباني، ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٨م.

[٣١] أبو فارس ، محمد عبد القادر، *الأيمان والنذور*، ص٣٨ ط٢ عمان، دار الأرقم ١٤٠١هـ - ١٩٨١م..

[٣٢] القليوبي، أحمد بن محمد، *حاشيته على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين مع حاشية عميرة على الشرح نفسه*، مصر، مطبعة دار إحياء الكتب العربية د.ت .

[٣٣] الشافعي، أبو عبد الله محمد بن ادريس، *الأم*، بيروت، دار المعرفة، د.ت .

[٣٤] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد، *المحلى*، مسألة رقم ١٩٧٣ ط دار الجيل .

[٣٥] ابن رشد، محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد، *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*، مصر، المكتبة التجارية الكبرى د.ت .

[٣٦] ابن جزي، محمد بن أحمد، *قوانين الأحكام الشرعية*، بيروت، دار العلم للملايين ١٩٧٩م .

[٣٧] المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان، *الإنصاف*، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٦هـ - ١٩٥٧م.

[٣٨] الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي، *نصب الراية*، تحقيق محمد يوسف البنوري، مصر، دار الحديث، ١٣٥٧هـ .

[٣٩] ابن حجر العسقلاني، الحافظ أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد، *الدراية في تخريج أحاديث الهداية*، تحقيق عبد الله هاشم اليماني، بيروت، دار المعرفة د.ت.

[٤٠] ابن منصور، سعيد، *السنن*، تحقيق حبيب الرحمن الاعظمي، المجلس العلمي، الهند د.ت.

[٤١] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد، *العلل المتناهية في الأحاديث الواهية*، حديث رقم ١٠٦٦، ١٠٦٥، تحقيق إرشاد الحق الأثري / إدارة العلوم الأثرية ط١ فيصل أباد ١٣٩٩هـ .

[٤٢] السخاوي، أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد، *المقاصد الحسنة*، تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف ط١ بيروت، دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

[٤٣] الزحيلي، وهبة، *الفقه الحنبلي الميسر*، دمشق، دار القلم، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

[٤٤] القرطبي، أبو عبد الله محمد أحمد الأنصاري، *الجامع لأحكام القرآن*، د.ت.

[٤٥] المدرّس، الشيخ عبد الكريم، *مواهب الرحمن في تفسير القرآن*، ط١ بغداد، دار الحرية للطباعة ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٧ م.

[٤٦] ابن أبي شيبة، أبي بكر عبد الله، *الكتاب المصنف في الأحاديث و الآثار*، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية .

[٤٧] ابن أنس، مالك، *المدونة الكبرى*، ط دار صادر بيروت .

The case of Istithna' (i.e. Exceptional) by God Willing and its effect on Divorce A Study in Comparative Jurisprudence

***Dr. Fathalla A. Tuffaha**
Assistant Professor-Department of Jurisprudence and its Source, faculty of Jurisprodence and Law Studies. Al al-Bayt University-Mafraq-Jordan

Abstract. The subject of this research present an important issue of the pronunciation issues in Divorce, namely,the exception in Divorce connected to the divine willingness. In this research I have clarified related issues such as : the concept of exception ,its phrase , conditions of exception's ralidity, exception's impact on Divorce and the status of religious scientists on Divorce. Also, I have studied exception in divorce comparlirely with other Islamic sects, presenting proofs , and weighting favourably what I have considered as valid according to the rules of specialists in such issue.

It appears from the research the following points:

The first: The Sentence (God Willing) Associated with divorce is conditioned and could not be accepted.

Second: The sentence uttered by a man to his wife saying you are divorced by God willing is not valid and probably refused by Muslim Jurists, and this verdict is the one accepted by the researcher.

Third: The froms of (God Willing) are many, but all of them are not valid as far as divorce in concerned.

- Assistant Professor- Department of Jurisprudence and its Source, faculty of Jurisprodence and Law Studies. Al al-Bayt University – Mafraq – Jordan.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٠٦٧-١١١٥ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

الرواة الذين ترجم لهم الذهبي في تذكرة الحفّاظ وحكم عليهم بالضعف في كتبه في الضعفاء وأسباب ذلك

شاكر ذيب فيّاض الخوالدة

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٦/١/١٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٢/٢٧هـ)

ملخص الدراسة. يعتبر مؤرِّخ الإسلام الحافظ شمس الدين الذهبيّ، مِن أبرز مَن صنّف في علم الرجال، والجرح والتعديل. ويعتبر كتابه "تذكرة الحفاظ"، مِن الكتب الهامّة في معرفة الثقات، حيث ترجم فيه لألف ومائة وستّة وسبعين راوياً، لكنّه ذكر من بينهم عدداً من الرواة الضعفاء.

إنّ فكرة هذا البحث تقوم على إبراز هؤلاء الضعفاء، وبيان الأسباب التي دعت الذهبي لإيرادهم في كتابه الخاص بالثقات، مع كونهم ضعفاء. وقد تطلّب العمل في هذا البحث ثلاث مراحل:

الأولى: المقابلة بين الرواة الذين ذكرهم الذهبيّ في "التذكرة"، وعددهم ٣٠٥٩ راوياً، وبين الرواة المذكورين في كتبه المفردة في الضعفاء، وكان مجموع أعدادهم ٢٤٥٩٢ راوياً.

الثانية: إجراء دراسة على هؤلاء الرواة، تمّ فيها استبعاد من ليسوا بضعفاء، وإثبات من كانوا ضعفاء، فانحصر العدد في ٤٩ راوياً. رتّب الباحث أسماءهم على حروف المعجم، وترجم لهم باختصار، مع الحرص على ذكر ما يدلّ على ضعفهم، وما يمكن أن يكون السبب الذي لأجله أوردهم الذهبيّ في تذكرته.

الثالثة: وفيها درس الباحث هذه الأسباب، فوجدها ستّة، هي: كثرة أحاديث الراوي. وتقدّمه في العلم. واشتغاله بالتّصنيف. ومعرفته في علوم الحديث. وطول رحلته. والعَلَميّة والشهرة. ووجد أنّ مدارها على كثرة حديث الراوي.

المقدمــــــــة

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيّين، وعلى آله وصحبه الطيّبين الطاهرين، وبعد:

فقد ألّف الذهبيّ كتابه "تذكرة الحفّاظ"، ورتّبه على الطبقات: ذكر فيه إحدى وعشرين طبقة، ابتداءً بطبقة الصحابة، وانتهاءً بطبقة شيوخه. وحشد فيه ١١٧٦ ترجمة، وقدّم له بمقدمة قصيرة جداً، اشتملت بعد حمد الله والثناء على رسوله صلى الله عليه وسلم، على التعريف بنوعية الرّواة المترجَم لهم في الكتاب، قال: (هذه تذكرة بأسماء معدّلي حملة العلم النبوي، ومن يُرجع إلى اجتهادهم في التوثيق والتضعيف، والتصحيح والتزييف) [١، جـ١، ص١]. ثمّ زاد في موضع آخر من الكتاب، في التعريف بالرّواة المترجم لهم، وبيان المراد منهم، فقال في آخر الطبقة الثامنة [١، جـ٢، ص٥٢٩]: (فهؤلاء المسمَّون في هذه الطبقة هم ثقات الحفّاظ، ولعلّ قد أهملنا طائفة منهم من نظرائهم، فإنّ المجلس الواحد في هذا الوقت كان يجتمع فيه أزيدُ من عشرة آلاف محبرةٍ، يكتبون الآثار النبويّة، ويعتنون بهذا الشأن. وبينهم نحوٌ من مائتي إمام، قد برزوا، وتأهّلوا للفتيا ...). ويُفهم ممّا تقدّم، أنّ المترجَمَ لهم في الكتاب، أئمةٌ نقّاد، هم حفاظ الحديث النبويّ، وثقات المحدثين. بل هم أهل الشأن والاختصاص في التجريح والتعديل.

ثمّ إنّ الذهبيّ في عنوان الكتاب وصفهم بالحفّاظ وصفاً عاماً. وعرّف بالحافظ [٢، ص٦٧ - ص٦٨] فقال: (تشترط العدالة في الراوي كالشاهد، ويمتاز الثقة بالضبط

والإتقان. فإن انضاف إلى ذلك المعرفةُ والإكثار فهو الحافظ). وبهذا يتّضح لنا علوُّ منزلة هؤلاء المترجَم لهم في "التذكرة".

ممّا تقدم يظهر لنا أنّ مراد الذهبيّ في هذا الكتاب، أن يجمع الرّواة المعدَّلين في ذواتهم، المعدِّلين لغيرهم، ممّن توفّر فيهم الضّبط والإتقان مع المعرفة والإكثار.

غير أنّ ممّا يلفت النظر أن نجد من بين هذا الحشد الكبير من الرّواة المذكورين في "التذكرة"، عدداً من الضعفاء، حكم الذهبيّ نفسه عليهم بالضّعف، أو نقل تضعيفهم عن غيره، دونما اعتراض منه. وهو مع ذلك يصف بعضهم بأنّهم حفّاظ، أو يثنى على الباقين منهم بصفات أخرى غير الحفظ. فأثار ذلك بعض التساؤلات عندي: هل هم ضعفاء فعلاً عند الذهبيّ؟ وما عددهم؟ ولِمَ ذكرهم في هذا الكتاب الخاصّ بالثقات؟ هل يعني هذا أنّه تردّد فيهم، ولم يجزم بأمرهم، فجعلهم مرّة في الثقات ومرّة في الضعفاء؟ أم نهج في ذكرهم في الثقات مثلما نهج في كتبه في الضعفاء: حيث ذكر فيها كلّ من تُكلِّم فيه، بحقّ أو بغير حقّ، كما قال في بعض كتبه [٣، جـ١، ص٢ ؛ ٤، جـ١، ص٤ ؛ ٥، ص٣٧٣]، وهنا يذكر هؤلاء الضعفاء لبعض ما ذكر في توثيقهم؟ أم كانوا ضعفاء في نظره غير أنّه غيّر رأيه فيهم، فعدّهم من الثقات؟ أم عكس ذلك: كانوا ثقات فغيّر رأيه فيهم فذكرهم في الضعفاء؟ وسبق قلمُه بكتابتهم في الحفّاظ فأبقاهم، ولم يحذفهم من كتابه؟ أم إنّ "للحافظ" عنده في هذا الكتاب "التذكرة"، معنى يختلف عن المعنى المتقدم آنفاً؟

لم أجد منْ أحصى الضعفاء في كتاب "التذكرة"، بل لم أجد من تطرّق إلى هذا الموضوع أو تعرّض له بالبحث والبيان. غير أنّ العلامة المعلميّ اليماني -رحمه الله- نبّه أثناء تحقيق الكتاب، حين كان يقابل بَيْن العدد الذي يذكره الذهبيّ للرواة المترجَم لهم في طبقة ما، وبَيْن العدد الفعليّ لهم في ذات الطبقة، -نبّه إلى وجود عدد من الضعفاء فيه، لكنه مال في تفسير ذلك إلى عدم اعتداد الذهبيّ بهؤلاء الرواة، واعتبرهم خارج

دائرة الإحصاء الذي كان الذهبيّ يُجريه على الرّواة في الطبقات، مع كونه قد ترجم لهم. ثمّ إنّه اعتذر للذهبي في ثلاثة مواضع من الكتاب عن الاختلاف في العدّ، بأربعة أعذار.

أحد هذه المواضع كان في بداية الطبقة السادسة [١، جـ١، ص٢٤٥] بعد أن ذكر الذهبيّ أنّها احتوت على تسعة وسبعين إماماً، في حين أنّه ترجم فعلياً لواحدٍ وثمانين راوياً. فقال المعلميّ معقّباً: (فكأنّ المؤلف يرى أنّ اثنين منهم ليسا من الحفّاظ).

وثاني هذه المواضع كان بعد قول الذهبيّ [١، جـ١، ص٣٢٩]: (الطبقة السابعة من الكتاب من حفّاظ العلم النبوي، وهم عدد كثير اقتصرت منهم على الأعلام، وعِدّتهم مائةُ نفسٍ). فقال المعلميّ: (المسمّون في هذه الطبقة مائة وستة. لكنّ ثلاثة منهم ليسوا من حفاظ الحديث وهم هشام بن الكلبي (وهو ابن محمد بن السائب)، وأبو عبيدة (وهو معمر بن المثنى)، والفرّاء (وهو يحيى بن زياد). واثنان لم يترجم لهما وهما: شبابة (وهو ابن سوار)، وأبو حذيفة (واسمه موسى بن مسعود النهدي)، وواحد ضعيف ولم يستوفِ ترجمته، وهو الواقدي).

ففي هذين الموضعين ذكر المعلميّ ثلاثة أسباب:

السبب الأول: رواة ليسوا من حفاظ الحديث. بمعنى أنّهم غير مختصين في الحديث، وإن كانوا برعوا في مجالات أخرى، وهم الكلبي وأبو عبيدة والفرّاء.كما في الأسماء التي ذكرها المعلميّ.

والسبب الثاني: تسمية الراوي فقط، وعدم الترجمة له.

والسبب الثالث: كون الراوي من الضعفاء الذين لم يبلغوا درجة الحافظ على المعنى الاصطلاحي.

وكان ثالث هذه المواضع بعد قول الذهبيّ [١، جـ٢، ص٦٢٨]: (الطبقة العاشرة من أئمة الحديث النّبويّ، وأوردت منهم تسعة وتسعين حافظاً). فتعقّبه المعلميّ بقوله:

(المترجمون فيها أكثر من هذا، لكن منهم من لم يوصف بأنّه حافظ، ومنهم من لم يشتهر لبعد بلده أو ضعفه).

ويظهر من هذا القول **السبب الرابع** وهو: أنّهم غير مشهورين لبعد بلدانهم. وما زاده هنا بأنّ منهم من لم يوصف بالحفظ، فهو السبب الثالث المتقدم آنفاً.

وكان المعلميّ فيما بعد، كلّما وجد اختلافاً في الأعداد التي يذكرها الذهبيّ في الطبقة، والأعداد الفِعليّة للرّواة المترجم لهم، يحيل بقوله: "تقدّم توجيهه فيما سبق" [١، جـ٢، ص٤١٣ - ص٦٢٨، جـ٣، ص٧٧٩ - ص٩٩٧ - ص١١١٤، جـ٤، ص١٢٠١ - ص١٢٨٩ - ص١٣٣٩ - ص١٤٨٦].

قلت: ويلاحظ على ما تقدّم من كلام المعلميّ -رحمه الله- أمور:

أحدها: أنّه لّما عقب على الاختلاف في العدد في الطبقة السابعة، سمّى ستّةً من الرّواة فقط، لكنني وجدت في الطبقة ذاتها راوياً سابعاً كان ينبغي ذكره، هو عمر بن هارون البلخيّ (الآتي في هذا البحث برقم ٢٤)، وهو ضعيف صرّح الذهبيّ بضعفه.

وثانيها: أنّ الأسباب التي ذكرها المعلميّ، إنْ أزالت الإشكال في الفرق بين العدد في الرّواة في الطبقة السابعة، حسبما ذهب إليه، فلا تزيله في الطبقات الأخرى، وتوضيح ذلك فيما يلي:

١ - في الطبقة السادسة: ذكر الذهبيّ أنّ عدد من ترجم لهم فيها تسعة وسبعون راوياً، لكن ذكر المعلميّ أنّ العدد الفعلي فيها هو واحد وثمانون راوياً، أي بزيادة راويين. وبعد التأمل في نوعية الرّواة نجد أنّ فيهم ثلاثة ضعفاء. ورابعاً صدوقاً على أحسن الأحوال، وهو لا يستحق لقب "الحافظ" على المعنى الاصطلاحي عند الذهبيّ. أمّا الثلاثة الضعفاء فهم: إبراهيم بن أبي يحيى، وعلي بن عاصم بن صهيب، ومسلم بن خالد الزنجي (وهم الآتون بالأرقام ٢، ٢٢، ٤٣). والرّاوي الصدوق هو يحيى بن يمان (الآتي

برقم ٤٩).فلو أخذنا بتعليل المعلميّ اليماني لكان العدد الذي ينبغي أن يذكره الذهبيّ سبعةً وسبعين، لا تسعةً وسبعين.

٢ - في بعض الطبقات: ليس بين العدد الذي ذكره الذهبيّ والعدد الفعلي للمترجم لهم أيّ فرق، ومع ذلك فإنّنا نجد في الطبقة عدداً من الضعفاء، ولم يعقّب المعلميّ -رحمه الله - على ذلك، فلو كان مقصد الذهبيّ عدم إحصاء الضعفاء لكان العدد الذي ذكره أقلّ من عدد الرّواة المترجم لهم. ومثال ذلك: الطبقة التاسعة، ذكر الذهبيّ [١، جـ ٢، ص ٥٣٠] أنّ عدد الرّواة فيها مائة وستة أنفس، وهو كذلك حسب أرقام المعلميّ، لكنّني وجدت من بينهم خمسة رواة ينطبق عليهم السبب الثالث الذي ذكره المعلميّ آنفاً، وهم: عبدالله بن شبيب الربعي، وعبدالملك بن حبيب الأندلسي، والفضل بن محمد الشعراني، ومحمد بن عيسى بن يزيد الطرسوسي، ومحمد بن يونس الكديمي. (أرقام تراجمهم في هذا البحث على الترتيب: ١٧، ٢٠، ٢٥، ٣٨، ٤٢).

٣ - أنّ الذهبيّ لّما ترجم لمن في كتابه من الرّواة، كان يقصدهم فعلاً، لا أنّه يستثني الضعفاء منهم. والدليل على صحة ذلك: أنّه كان يصف الرّاوي منهم أحياناً بالحافظ، ومع ذلك يحكم عليه بالضعف. كما في ترجمة إبراهيم بن محمد بن الحسن بن متّويه الطيّان، وأحمد بن محمد بن الحسن أبي بكر البلخيّ، وأحمد بن محمد ابن السريّ، وأحمد بن محمد بن عقدة، وأحمد بن محمد بن عمر المنكدريّ، (وهم الآتون بالأرقام: ١، ٣، ٤، ٥، ٦ ...)، وغيرهم ممن شملهم هذا البحث. فهذا الوصف بالحفّاظ، يدلّ على أنّ هؤلاء الضعفاء مقصودون بالعدّ، غير مستَبْعَدين من الإحصاء.

٤ - ومّما يجدر ذكره أنّ المعلميّ اليماني -رحمه الله -، لم يحصِ عدد هؤلاء الرّواة في كلّ طبقة، ولم يذكر أسماءهم، ولم يفصّل فيهم كما فعل في الطبقة السابعة.

بل كان –رحمه الله - يكتفي بالإشارة إلى الاختلاف في العدد. وهذا يشعر بأنّه –رحمه الله -، لم يعتنِ بهذه المسألة حقّ عنايتها، كما هي عادته.

والمهمّ ممّا تقدم أن نلاحظ أنّ المعلميّ -رحمه الله - تعرض لوجود ضعفاء في الكتاب، أو من لم يكونوا على شرط الكتاب، لكنه لم يقصد الحديث عنهم، بل كان قصده التوفيق بين عدّ الذهبيّ للرّواة وبين عدد المترجَم لهم فقط.

ورغبة منّي في المساهمة في الإجابة على الأسئلة المتقدمة، رأيت أن أقوم بهذه الدراسة في كتاب الذهبيّ "تذكرة الحفّاظ"، محاولاً حصر هؤلاء الضعفاء، ومعرفة عددهم أوّلاً. والاجتهاد في التعرّف على الأسباب التي من أجلها أوردهم الذهبيّ في كتابه ثانياً.

ورأيت أن أضع عنواناً لهذا العمل، اجتهدت أن يتناسب مع مضمونه ومحتواه، فسمّيته: (الرّواة الذين ترجم لهم الذهبيّ في "تذكرة الحفّاظ"، وحكم عليهم بالضّعف في كتبه في الضعفاء وأسباب ذلك).

واتّبعت في هذه الدراسة المراحل الثلاث التالية:

المرحلة الأولى: أن أجمع الرّواة الذين ذكرهم الذهبيّ في "التذكرة"، وكرّر ذكرهم في كتبه في الضعفاء.

المرحلة الثانية: أن أجري دراسة على هؤلاء الرّواة، وتمييز الضعفاء منهم عند الذهبيّ من غير الضعفاء، لأنّ المعروف عن الذهبيّ، وهو المحقق البارع، أنّه يذكر في كتبه في الضعفاء رواةً هم عنده ثقات، يذكرهم ليدافع عنهم، وليردّ على مَن تَكلّم فيهم. وكان من شرطه أن يذكر كلّ من تُكلّم فيه بحقّ أو بغير حقّ –كما تقدّم -، أو يكون ذكَرَهم في كتب الضعفاء لأسباب أخرى.

فاقتضت هذه المرحلة الإبقاء على الضعفاء خاصّة. واستبعاد من ليسوا بضعفاء.

المرحلة الثالثة: تمعّنت في تراجم هؤلاء الضعفاء لمعرفة أسباب إيرادهم في "تذكرة الحفّاظ"، فوجدت الذهبيّ يذكرهم لاعتبارات متعدِّدة ومتنوِّعة، لا يلزم منها التوثيقِ.

بين يدي البحث:

وقبل أن أبدأ بتفصيل العمل في هذه المراحل، أودّ أن أوضِّح أربعة أمور:

أحدها: أنّني اعتمدت في معرفة الضعفاء في هذا البحث على الكتب التي صنّفها الذهبيّ في الضعفاء، وهي: "ميزان الاعتدال"، و"المغني في الضعفاء"، و"ديوان الضعفاء والمتروكين"، و"ذيل على ديوان الضعفاء والمتروكين"، وكلّها مطبوعة.

وكان الدكتور بشّار عواد معروف قد ذكر في كتابه الخاصّ عن الذهبيّ [٦، ص١٧١]، أنّ للذهبيّ في الضعفاء أيضاً ذيلين على كتاب ابن الجوزي في الضعفاء، وذكر أنّ هذين الذّيلين مفقودان. لكنّه نقل عن السخاوي أنّ الذهبيّ جمع معظمهما في "الميزان" [٧، ص١٠٩].

ثانيها: أنّ العلامة المعلميّ اليماني خدم "تذكرة الحفّاظ" بوضع فهرسٍ للرواة المترجَم لهم، بل ولغير المترجم لهم، الذين ذُكروا في سنوات وفيات الرّواة المترجَمِ لهم في "التذكرة"، وكان يميِّز بين الصنفين في هذا الفهرس بوضع حرف (م) بجانب الراوي المترجَم له، تمييزاً له من الراوي غير المترجم له. ونظراً لإتقان هذا الفهرس وحسن ترتيبه، رأيت اعتماده في المرحلة الأولى من هذا البحث. حيث كنت أقابل بينه وبين كتب الذهبيّ في الضعفاء. لكن في مراحل العمل التالية كان الاعتماد على متن "التذكرة".

ثالثها: أنّني أردت بالضعفاء: أولئك الرّواة الذين صرّح الذهبيّ بضعفهم وتجريحهم من قِبَلِ نفسه، سواء كان ضعفهم شديداً أم يسيراً. أو أولئك الذين ينقل الذهبيّ ضعفهم عن علماء آخرين، ولا يَدْفع هذا الضّعفَ. ويتجلّى هذا بوضوح، عند ملاحظة نُقول الذهبيّ في كتبه المختصرة، أقوالَ النّقّاد في الرّواة واقتصاره عليها. فهي

نقول تدلّ على اعتمادها عند الذهبيّ –رحمه الله –، وتشعر بإقراره ورضاه عن هذا التضعيف. ويؤيّد ذلك، ما فهمه الحافظ ابن حجر –رحمه الله –، من صنيع الذهبيّ في ترجمة محمد بن أحمد "ابن الخاضبة"، (الآتية برقم ٢٨)، حيث قال: والعجب من الذهبيّ كيف أقرّ لابن ناصر على هذا، فابن الخاضبة من كبار الحفّاظ، وترجمته مبسوطة في طبقاتهم [٨، جـ٥، ٥٧].

رابعها: أنّني استخدمت المصطلحات التالية، اختصاراً لبعض أسماء الكتب، وهي:

"التذكرة"، وأردت به "تذكرة الحفّاظ".

و"الميزان"، وأردت به "ميزان الاعتدال".

و"المغني"، وأردت به "المغني في الضعفاء".

و"الديوان"، وأردت به ديوان الضعفاء.

و"الذّيل"، وأردت به "الذيل على ديوان الضعفاء".

أمّا تفصيل هذه المراحل فكان على النحو التالي:

المرحلة الأولى

وقد اتّبعت فيها ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: وكنت أقابل فيها بين الرّواة المذكورين في فهرس "التذكرة"، الذي وضعه المعلميّ اليمانيّ. وهم ينقسمون إلى قسمين:

أوّلهما: المترجَم لهم في التذكرة، وعددهم ١١٧٦ راوياً.

وثانيهما: الذين لم يترجَمْ لهم في "التذكرة"، لوم يذكر عددهم في الكتاب، فأحصيتهم فبلغ عدّهم ١٣٨٣ راوياً. وكان المعلميّ يميِّز بين القسمين، بوضع حرف "م" بجانب اسم من ترجم له. كنت أقابل جميع هؤلاء الرّواة، بالموجودين في "ميزان

الاعتدال"، وعددهم ١١٠٥٣ راوياً، ثمّ أقابلهم بالرّواة الموجودين في "المغني في الضعفاء"، وعددهم ٧٨٥٤ راوياً، ثمّ أقابلهم بالرّواة الموجودين في "ديوان الضعفاء"، وعددهم ٥١٠٩ راوياً، ثمّ أقابلهم بالرّواة الموجودين في "الذيل على ديوان الضعفاء"، وعددهم ٥٧٦ راوياً.

فكانت نتيجة هذه المقابلات، أنّني وجدت (٥٠٣) رواة من رجال "التذكرة"، تكرر ذكرهم في كتب الضعفاء. سواء وُضع بجانب أسمائهم حرفُ "م"، أم لم يوضعْ.

والخطوة الثانية: أنّني نظرت في أحوال هؤلاء الخمسمائة والثلاثة رواة، فوجدت (٣٣٦) راوياً منهم، لهم تراجم في "التذكرة". والباقون وعددهم ١٦٧ راوياً ليس لهم تراجم فيها، إنّما سرد الذهبيّ أسماءهم عند ذكر سنوات وفيات المترجم لهم، فاستبعدتهم من العمل، لأنّ ليس لهم تراجم.

والخطوة الثالثة: وفيها قمت بدراسة أحوال هؤلاء الرّواة الثلاثمائة والستة والثلاثين، فتبيّن لي أنّ (٤٩) راوياً منهم فقط ضعفاء، وهم الذين قامت عليهم الدراسة في المرحلة الثانية. والباقون ليسوا ضعفاء، بل كان الذهبيّ يوردهم في كتب الضعفاء، ليس لأنّهم ضعفاء، بل لكونهم تُكلّم فيهم، وأراد الذهبيّ أن يدفع عنهم الضّعف، كما سبق بيانه من منهج الذهبيّ. أو أوردّهم لتشابه أسمائهم بأسماء بعض الضعفاء، فكان ينبّه –رحمه الله – على هذا التشابه. أو لأسباب أخرى ليس هذا محلّ بسطها.

المرحلة الثانية:

وهي عمدة هذا البحث وعليها مداره، وقد عنيت فيها بجمع التراجم التي وردت في "التذكرة"، وفي كتب الذهبيّ في الضعفاء.

وقبل البدء في التفصيل في هذه المرحلة، لا بدّ من بيان عددٍ من الأمور المنهجية التي سرت عليها، فكانت كما يلي:

أولاً: درست أحوال هؤلاء الرّواة التسعة والأربعين فوجدت أنّهم ينقسمون إلى صنفين: أوّلهما: الرواة الذين صرّح الذهبيّ بضعفهم. وثانيهما: الذين نقل تضعيفهم عن غيره مقتصراً عليه، ولم يتعقّبه، ممّا يشعر برضاه عن هذا التضعيف. وقد رأيت أن أورد هذين الصنفين على نسقٍ واحدٍ، ولم أرَ وضعهما في قسمين منفصلين، لقلّة عددهم، وسهولة التمييز بينهم، ولإعطائهم أرقاماً تسلسليةً واحدةً لتسهيل الإحالات عليها.

ثانياً: رتّبت هذه الأسماء على حروف المعجم. وهي في كتاب "التذكرة" مرتبة على الطبقات، كما هو معروف.

ثالثاً: مِلْتُ في الترجمة لهم، إلى الاختصار: فإن صرّح الذهبيّ بضعف الراوي، اكتفيت بذكر تصريحه هذا، معرِضاً عن نقل ما أورد الذهبيّ من أقوال العلماء في تعديله أو تجريحه.

أمّا إن لم يصرِّح الذهبيّ بضعفه من قِبَل نفسه، واكتفى في الدّلالة على الضعف، بإيراد أقوال المضعّفين فقط في كتبه المختصرة، فإنّي أذكر نقوله هذه كلّها، لأنّها تعبِّر عن اختيار الذهبيّ لحال الراوي.

رابعاً: حرصت في الترجمة للرواة على ذكر ما أرى أنّه يخدم البحث، وعلى ذكر الصِّفة التي يمكن اعتبارها سبباً من أجله ترجم الذهبيّ للراوي في "التذكرة". وإذا ذكرت هذه الصِّفة، وضعت خطّاً تحتها. وإذا تعدّدت الصفات وتنوّعت، كرّرت وضع الخطوط.

خامساً: قد يكرّر الذهبيّ ذكر الصفة في أكثر من كتاب، فعندئذٍ أنقلها من مصدر واحد غالباً، أرى عبارته أتمّ من غيره، ولا أشير إلى المواضع الأخرى، فالمؤلّف واحد والمقصود حاصل.

سادساً: وجدتُ خمسة رواة، (أرقام تراجمهم في البحث هي: ١٠، ٣٥، ٣٩، ٤٤، ٤٩)، تفاوتت أقوال الذهبيّ فيهم ما بين التعديل والتجريح، فلم يكن حكمه عليهم واحداً في جميع كتبه. فهؤلاء حَرَصت على ذكرهم في البحث، رغبة عن القصور، مع التنبيه عليهم في مواضع تراجمهم، وبيان أقوال العلماء فيهم، إلى جانب أقوال الذهبيّ. وهم في أحسن الأحوال، لا يصلون إلى رتبة الحافظ على المعنى الاصطلاحي المتقدِّم.

سابعاً: المعروف عن الذهبيّ أنّه إذا ذكر أقوالاً وأراد أن يعقّب عليها، فإنّه يجعل تعقّبه بعد كلمة "قلت". فإذا نقلتُ هذا التعقّبَ عن الذهبيّ فإنّي أذكره أيضاً بعد كلمة "قلت"، كما أراد هو. أمّا إذا أردت أنا أن أعلّق كلاماً من عندي بعد كلام الذهبيّ، فإنّي أذكره بعد كلمة "أقول".

وبعد بيان منهجي في إيراد التراجم، فإنّي أقدِّمها على النحو التالي:

١ - إبراهيم بن محمّد بن الحسن بن متّويه الأصبهانيّ [١، جـ٢، ص ٧٤٠؛ ٣، جـ١، ص ٦٢؛ ٤، جـ١، ٢٤]: الحافظ القدوة يعرف بابن فيرة الطيّان، ويعرف بأبّه، إمام جامع أصبهان. له رحلة واسعة. وكان ورعاً عابداً يصوم الدهر، ويدري الحديث ويحفظ. قال أبو الشيخ: كان من معادن الصدق.

الميزان: حدّث بهمذان فأنكروا عليه واتّهموه وأخرج.

المغني: أنكروا عليه بهمذان وأخرجوه واتّهم.

٢ - إبراهيم بن محمّد بن أبي يحيى أبو إسحق الأسلميّ [١، جـ١، ص ٢٤٦؛ ٣، جـ١، ص ٥٧؛ ٤، جـ١، ص ٢٣؛ ٥، ص ١٢]: الفقيه المحدِّث أحد الأعلام، كان الشافعيّ يمشّيه ويدلّسه فيقول: أخبرني من لا أتّهم. قلت: ما كان إبراهيم في وزن من يضع الحديث، وكان من أوعية العلم، وعمل موطأً كبيراً، ولكنّه ضعيف عند

الجماعة، ولو كان ثقة عند الشافعي لصرّح بذلك، كما يقول في غيره: أخبرني الثقة. ولكنّه عنده غير متّهم بالكذب، كما حطّ عليه بذلك بعضهم.

الميزان: أحد العلماء الضعفاء.

المغني: تركه جماعة وضعفه آخرون للرفض والقدر.

الديوان: متروك عند الجمهور، وقال أبو داؤد: كان قدرياً رافضياً مأبوناً.

٣ - أحمد بن محمّد بن الحسن أبو بكر البلخيّ الذهبيّ [١، جـ٣، ص٨٠٠ ؛ ٣، جـ١، ص١٣٤ ؛ ٤، جـ١، ص٥٤ ؛ ٥، ص٦]: الحافظ، روى عنه أبو عليّ الحافظ مع سوء رأيه فيه. قال الإسماعيليّ: كان مستهتراً بالشرب. وقال الحاكم: وقد وقع لي من كتبه بخطّه وفيها عجائب.

الميزان: كان مشتهراً بالشرب، قاله الإسماعيليّ. وقال الحاكم: وقد وقع لي من كتبه بخطّه وفيها عجائب.

المغني: كان مشتهراً بالشرب، قاله الإسماعيليّ.

الديوان: كان مستهتراً بالشرب.

أقول: كذا وردت كلمة الإسماعيلي بهذين اللفظين، وكلاهما محتمل.

٤ - أحمد بن محمّد بن السري بن يحيى أبو بكر بن أبي دارم [١، جـ٣، ص ٨٨٤ ؛ ٣، جـ١، ص١٣٩ ؛ ٤، جـ١، ص٥٤]: الحافظ المسند الشيعي، محدِّث الكوفة. جمع في الحطّ على الصحابة، وكان يترفّض، وقد اتّهم في الحديث. وكان موصوفاً بالحفظ، له ترجمة سيّئة في الميزان، ذكرنا فيها ما حدّث به من الإفك المبين، لا رعاه الله.

الميزان: الكوفي الرافضي الكذّاب.

المغني: شيخ الحاكم، شيخ رافضي لا يوثق به.

٥ - أحمد بن محمّد بن سعيد أبو العبّاس ابن عقدة [١ ، جـ٣، ص٨٣٩ ؛ ٣، جـ١ ، ص١٣٦ ؛ ٤ ، جـ١ ، ص٥٥ ؛ ٥ ، ص٥]: حافظ العصر والمحدِّث البحر ، كتب العالي والنازل والحقّ والباطل ، حتى كتب عن أصحابه ، وكان إليه المنتهى في قوّة الحفظ وكثرة الحديث. صنّف وجمع في الأبواب والتراجم ، ورحلته قليلة. ولهذا كان يأخذ عن الذين يرحلون إليه. ولو صان نفسه وجوّد لضربت إليه أكباد الإبل ، ولضرب بإمامته المثل. لكنّه جمع فأوعى ، فخلط الغثّ بالسمين ، والخرز بالدر الثمين. ومُقت لتشيّعه. قال الدارقطنيّ : أجمع أهل الكوفة أنّه لم يُرَ بالكوفة من زمن ابن مسعود إلى زمن ابن عقدة أحفظ منه. وقال أبو عليّ الحافظ : ما رأيت أحفظ لحديث الكوفيين من أبي العباس ابن عقدة. وقال ابن عقدة : أنا أجيب في ثلاثمائة ألف حديث من حديث أهل البيت وبني هاشم. حدّث بهذا عنه الدارقطنيّ.

قلت : ما علمت ابن عقدة اتّهم بوضع متن حديثٍ ، أما الأسانيد فما أدري.

الميزان : شيعي متوسط ، ضعّفه غير واحد وقوّاه آخرون.

المغني : شيعي وضعّفه غير واحد.

الديوان : مشهور ، ضعّفوه.

٦ - أحمد بن محمّد بن عمر بن عبدالرحمن أبو بكر المنكدريّ [١ ، جـ٣، ص٧٩٣ ؛ ٣، جـ١ ، ص ١٤٧ ؛ ٤ ، جـ١ ، ص٥٦ ؛ ٥ ، ص٦]: الحافظ البارع الجوّال الإمام. ولد بالمدينة ونشأ بالحرمين ، ونزل البصرة ، ثمّ أصبهان ، ثمّ الرّيّ ونيسابور. جمع فأوعى وصنّف وأفاد على لين فيه. قال الإدريسي : يقع في حديثه المناكير ، ومثله إن شاء الله لا يتعمّد الكذب. سألت الحافظ محمّد بن أبي سعيد السمرقنديّ فرأيته حسن الرأي فيه ، وسمعته يقول : سمعت المنكدريّ يقول : أناظر في ثلاثمائة ألف حديث ، فقلت له : هل رأيت بعد أبي العباس بن عقدة أحفظ من المنكدريّ؟ قال : لا.

الميزان: كان المنكدريّ حافظ خراسان في عصره.

المغني: قال الحاكم: له أفراد وعجائب. وقال السليمانيّ: فيه نظر.

الديوان: قال الحاكم: له أفراد وعجائب.

٧ - أحمد بن محمّد بن عمرو أبو بشر المصعبي [١، جـ٣، ص٨٠٣ ؛ ٣، جـ١، ص١٤٩ ؛ ٤، جـ١، ص ٥٦ ؛ ٥، ص٥]: الحافظ الأوحد، الفقيه، إلاّ أنّه كذّاب. زعم أنّه سمع من عليّ ابن خشرم فأنكروا عليه. وقال الدارقطنيّ: كان حافظاً عذب اللسان، مجرداً في السنّة والردّ على المبتدعة، لكنّه يضع الحديث. وقال ابن حبّان: كان يضع المتون ويقلب الأسانيد، لعلّه قد قلب على الثقات أكثر من عشرة آلاف حديث.

الميزان: ذكر قولي ابن حبّان والدارقطنيّ المتقدّمَيْنِ فيه.

المغني: عُرف بالوضع.

الديوان: من طبقة ابن عقدة، كذّاب، وضع شيئاً كثيراً.

٨ - أحمد بن محمّد بن ياسين الحداد الهروي [١، جـ٣، ص ٨٧٧ ؛ ٣، جـ١، ص ١٤٩]: الحافظ العالم، مؤرخ هراة. تكلّموا فيه. قال الخليلي: ليس بالقويّ، يروي نسخاً لا يتابع عليها، وتركه الدارقطنيّ. قال السلميّ عن الدارقطنيّ: هو شرّ من أبي بشر المروزيّ، وكذّبهما.

الميزان: صاحب تاريخ هراة. ثمّ ذكر الذهبيّ قولَ الدارقطنيّ المتقدّم، وزاد: قال الإدريسي: كان يحفظ، سمعت أهل بلده يطعنون فيه ولا يرضونه.

٩ - أحمد بن موسى بن عيسى أبو الحسن بن أبي عمران الجرجانيّ الوكيل [١، جـ٣، ص٩٨٥ ؛ ٣، جـ١، ص١٥٩ ؛ ٤، جـ١، ص٦١ ؛ ٥، ص٦]: الحافظ. كان قد كتب الكثير من المسانيد والسنن والتواريخ، وجمع الشيوخ والأبواب والطرق. وكان

له فهم ودراية. روى مناكير عن شيوخ مجاهيل، لم يتابعه عليها أحد، فأنكروا عليه وكذّبوه. وكان له أصول جياد عن السّختيانيّ وغيره.

الميزان: قال الحاكم: كان يضع الحديث، ويركّب الأسانيد على المتون. وقال حمزة السهميّ: روى مناكير عن شيوخ مجاهيل، لم يتابع عليها فكذّبوه.

المغني: قال الحاكم: كان يضع الحديث.

الديوان: أحد الوضّاعين.

١٠ - إسماعيل بن أبي أويس أبو عبدالله بن عبدالله بن مالك الأصبحيّ المدنيّ [١، جـ١، ص٤٠٩ ؛ ٣، جـ١، ص٢٢٢ ؛ ٤، جـ١، ص٧٩ ؛ ٥، ص٢١ ؛ ٩، ص٢٣]: الإمام الحافظ، محدِّث المدينة. حديثه في الدواوين الستة سوى كتاب النسائيّ. قرأ القرآن على نافع الإمام، فكان بقيّة أصحابه. روى عنه الشيخان. قال أحمد: لا بأس به. وقال أبو حاتم: محلّه الصدق، مغفّل. وضعّفه النسائيّ. وقال الدارقطنيّ: لا أختاره في الصحيح.

الميزان: محدِّث مكثر، فيه لين.

أقول: وذكر الذهبيّ في "الميزان"، جميع الأقوال المتقدّمة في "التذكرة"، وزاد عليها قول ابن معين: صدوق. ونقل عن ابن عديّ أنّه ساق له ثلاثة أحاديث، ثمّ قال: وروى عن خاله مالكٍ غرائب لا يتابعه عليها أحد.

المغني: صدوق له مناكير، ضعّفه لذلك النسائيّ، وقال أحمد: لا بأس به. وقال الدارقطنيّ: لا أختاره في الصحيح. وقال أبو حاتم: محلّه الصدق.

الديوان: صدوق، ضعّفه النسائيّ.

الذيل: شيخ الشيخين، له مناكير. ضعّفه النسائيّ وغيره.

أقول: تعارضت أقوال الذهبيّ في هذا الراوي المشهور، وأقوال النقّاد متفاوتة فيه أيضاً، وقد رأيت إيراده في هذا البحث، لأنّه لا يبلغ في أحسن أحواله، درجة الحافظ على المعنى الاصطلاحيّ المتقدّم عند الذهبيّ.

١١ - الحسن بن رَشِيق أبو محمّد العسكريّ المصريّ[١ ، جـ٣، ص٩٥٩ ؛ ٣، جـ١ ، ص٤٩٠ ؛ ٤ ، جـ١ ، ص١٥٩ ؛ ٥ ، ص٥٧]: الإمام المحدِّث المعدّل، مسند بلده. قال أبو القاسم بن الطحّان: روى عن خلق لا أستطيع ذكرهم، فما رأيت عالماً أكثر حديثاً منه.

الميزان: مصري مشهور، عالي السند، ليّنه الحافظ عبدالغني بن سعيد قليلاً ووثقه جماعة. وأنكر عليه الدارقطنيّ أنّه كان يُصلِح في أصله ويُغيِّر.

المغني: مشهور، تكلّم فيه عبدالغنيّ.

الديوان: حافظ، تكلّم فيه عبدالغنيّ.

١٢ - الحسن بن محمّد بن محمّد بن عمروك البكريّ المحتسب[١ ، جـ٤ ، ص١٤٤١ ؛ ٣، جـ١ ، ص٥٢٢ ؛ ٤ ، جـ١ ، ص١٦٦]: المحدِّث العالم المفيد الرحّال المصنّف. وعني بهذا الشأن وعمل أربعيّ البلدان، وطرق: "من كذب عليّ"، وشرع في عمل ذيل لتاريخ دمشق، وغير ذلك. وليس هو بالقويّ.

الميزان: الحافظ، رحل وجمع وخرّج وروى الكثير. ولابن الزّرّاد عليه سماع كثير من الكتب الكبار، وهّاه الشيخ تقي الدين ابن الصلاح، ...

قلت: أكثر النّاس عنه، على لين فيه.

المغني: محدِّث مشهور، وهّاه ابن الصلاح.

١٣ - سليمان بن داؤد المنقريّ أبو أيّوب الشاذكونيّ[١ ، جـ٢ ، ص٤٨٨ ؛ ٣، جـ٢ ، ص٢٠٥ ؛ ٤ ، جـ١ ، ص٢٧٩ ؛ ٥ ، ص١٣١]: الحافظ الشهير، من أفراد

الحافظين إلاّ أنّه واهٍ. قال عمرو الناقد: قدم الشاذكوني بغداد، فقال لي أحمد بن حنبل: اذهب بنا إلى سليمان الشاذكوني نتعلّم منه نقد الرجال. وعن أحمد قال: أعلمنا بالرجال يحيى بن معين، وأحفظنا للأبواب سليمان الشاذكوني، وكان ابن المدينيّ أحفظنا للطّوال.

الميزان: الحافظ...

أقول: ذكر الذهبيّ أقوالاً كثيرة في تجريحه وتعديّله، وأغلبها في التجريح. كما ذكر أقوالاً أخرى كالتي تقدمت في "التذكرة"، تدلّ على كثرة حفظه.

المغني: الحافظ، مشهور. رماه ابن معين بالكذب. وقال البخاريّ: فيه نظر.

الديوان: الحافظ. قال ابن معين: كان يكذب. وقال البخاريّ: فيه نظر. وقال أبو حاتم: متروك.

١٤ - عبدالرحمن بن عبدالله بن عتبة المسعوديّ [١، جـ١، ص١٩٧ ؛ ٣، جـ٢، ص٥٧٤ ؛ ٥، ص١٨٩]: الإمام الفقيه. أحد الأعلام. كان مداخلاً للدولة. يلبس قباءً أسود، وفي وسطه خنجر، وعلى رأسه الطويلة، فتوقف بعض العلماء عن الأخذ عنه لذلك. وقد تغير بعض حفظه في الآخر. ... قال أبو حاتم: كان أعلم أهل زمانه بحديث ابن مسعود، تغيّر قبل موته بسنة أو سنتين.

الميزان: أحد الأئمة الكبار، سيء الحفظ. وكره بعض الأئمة الرواية عنه، لأن أبا نعيم أخبر أنّه رآه في قباءٍ أسود وشاشيّة، وفي وسطه خنجر، وبين كتفيه مكتوب بأبيض "فسيكفيكهم الله".

الديوان: قال ابن حبّان: كان صدوقاً إلاّ أنّه اختلط بآخره.

أقول: ورد في النص المتقدم كلمتا (الطويلة وشاشية)، ويظهر لي أنّ الأولى وصف للعمامة التي كان يضعها، وأمّا الشاشية وهي كلمة مولّدة، يراد بها نسيج رقيق له استخدامات متعدّدة. [١٥، جـ١، ص٤٩٩]

١٥ - عبدالرحمن بن غزوان أبو نوح قُراد [١ ، جـ١ ، ص٣٣٩ ؛ ٣، جـ٢ ، ص٥٨١ ؛ ٤ ، جـ٢ ، ص٣٨٤]: الحافظ الإمام ، .... قلت: له ما ينكر. ... وكان يسرد من حفظه.

الميزان: حدّث عنه أحمد والكبار ، وكان يحفظ ، وله مناكير. سئل أحمد بن صالح عن حديثٍ لقُرادٍ عن الليث عن مالك عن الزهريّ عن عروة عن عائشة أنّ رجلاً جاء إلى النبيّ فقال: لي مماليك أضربهم ... فقال: هذا حديث موضوع. وقال أبو أحمد الحاكم: روى عن الليث حديثاً منكراً.

قلت: وأنكر ما له حديثه عن يونس بن أبي إسحق عن أبي بكر بن أبي موسى في سفر النبيّ مع أبي طالب إلى الشام ، وقصة بحيرا. وممّا يدل على أنّه باطل قوله: وردّه أبو طالب وبعث معه أبو بكر بلالاً. وبلال لم يكن قد خلق بعد. وأبو بكر كان صبيّاً. وثقه عليّ وابن نمير. وقال يحيى: ليس به بأس. وقال ابن حبّان: كان يخطئ ، يتخالج في القلب منه عن الليث عن الزهريّ عن عروة عن عائشة قصّة المماليك.

المغني: روى عنه أحمد والناس ، وكان يحفظ ، وله مناكير. سئل أحمد بن صالح عن حديثٍ لقُرادٍ عن الليث وذكر مثل ما تقدّم في "الميزان" عنه ، وعن أبي أحمد الحاكم. قلت: وروى عن يونس بن أبي إسحق حديثاً منكراً في سفر النبي مع عمّه إلى الشام ، يشهد القلب بوضعه.

١٦ - عبدالرحمن بن يوسف بن سعيد بن خراش [١ ، جـ٢ ، ص٦٨٤ ؛ ٣، جـ٢ ، ص٦٠٠ ؛ ٤ ، جـ٢ ، ص٣٩٠ ؛ ٥ ، ص١٩١]: الحافظ البارع الناقد. قال أبو نعيم عبدالملك بن محمّد بن عديّ الجرجانيّ: ما رأيت أحداً أحفظ من ابن خراش. قلت: جهلة الرافضة لم يدروا الحديث ولا السيرة ولا كيف ثمّ ، فأمّا أنت أيّها الحافظ البارع

الذي شربت بولك – إن صدقت – في الترحّال، فما عذرك عند الله؟ مع خبرتك بالأمور. فأنت زنديق معاند للحقّ، فلا رضي الله عنك.

الميزان: الحافظ، قال ابن عديّ الجرجاني: ما رأيت أحداً أحفظ من ابن خراش.

قلت: هذا والله الشيخ المعثّر الذي ضلّ سعيه. فإنّه كان حافظ زمانه، وله الرحلة الواسعة والاطلاع الكثير والاحاطة، وبعد هذا ما انتفع بعلمه، فلا عتب على حمير الرافضة، وحواثر جَزّين ومشغَرا.

المغني، والديوان: الحافظ، قال عبدان: كان يوصل المراسيل.

١٧ - عبدالله بن شبيب الربعيّ[١، جـ٢، ص٦١٣ ؛ ٣، جـ٢، ص٤٣٨ ؛ ٤، جـ١، ص٣٤٢ ؛ ٥، ص١٦٩]: الحافظ المكثر الأخباريّ. أحد أوعية العلم على ضعفه.

الميزان: أخباريّ علاّمة، لكنّه واهٍ.

المغني: واهٍ.

الديوان: شيخ المحامليّ، مجمع على ضعفه.

١٨ - عبدالله بن لهيعة بن عقبة أبو عبدالرحمن الحضرميّ[١، جـ١، ص٢٣٧ ؛ ٣، جـ٢، ص٤٧٥ ؛ ٤، جـ١، ص٣٥٢ ؛ ٥، ص١٧٥]: الإمام الكبير، قاضي الديار المصريّة وعالمها ومحدِّثها. لم يكن على سعة علمه بالمتقن، حدّث عنه ابن المبارك وابن وهب وأبو عبدالرحمن المقرئ وطائفة قبل أن يكثر الوهم في حديثه، وقبل احتراق كتبه. فحديث هؤلاء عنه أقوى، وبعضهم يصححه، ولا يرتقي إلى هذا. قال أحمد: من كان مثل ابن لهيعة بمصر في كثرة حديثه وضبطه وإتقانه؟. ... إلى أن قال الذهبيّ: يُروى حديثه في المتابعات ولا يحتجّ به.

الميزان: قاضي مصر وعالمها. وذكر الذهبيّ له ترجمة طويلة أغلب أقوال النقّاد فيها على ضعفه، ولم يبدِ الذهبيّ رأيه فيه كما في المصادر الأخرى.

المغني: ضعيف. قال أحمد: من كان مثله بمصر في كثرة حديثه وضبطه؟

الديوان: ضعفوه، ولكن حديث ابن المبارك وابن وهب والمقرئ عنه أحسن وأجود. وبعض الأئمة صحح رواية هؤلاء عنه وأحتجّ بها.

١٩ - عبدالله بن محمّد بن وهب أبو محمّد الدينوريّ[١، جـ٢، ص٧٥٤ ؛ ٣، جـ٢، ص٤٩٤ ؛ ٤، جـ١، ص٣٥٥ ؛ ٥، ص١٧٧]: الحافظ العلاّمة الجوّال، طوّف الأقاليم. قال أبو علي النيسابوريّ: بلغني أنّ أبا زرعة كان يعجز عن مذاكرة ابن وهب الدينوريّ. وقال ابن عديّ: "كان ابن وهب يحفظ، وسمعت عمر بن سهل يرميه بالكذب، وسمعت ابن عقدة يقول: كتب إليّ ابن وهب جزأين من غرائبه عن الثوري، فلم أعرف منها إلاّ حديثين، وكنت اتّهمه".

الميزان: الحافظ، قال ابن عديّ: "كان يحفظ ويعرف، رماه بالكذب عمر بن سهل بن كدو، فيما سمعته يقوله. وسمعت ابن عقدة يقول: كتب إليّ ابن وهب جزأين من غرائب سفيان الثوري، فلم أعرف منها إلاّ حديثين، وكان قد سوّاها عامّتها على شيوخه الشاميين، فكنت اتّهمه".

المغني: الحافظ، قال الدارقطنيّ: متروك.

الديوان: الحافظ، تركه الدارقطنيّ.

٢٠ - عبدالملك بن حبيب الأندلسيّ [١، جـ٢، ص٥٣٧ ؛ ٣، جـ٢، ص٦٥٢ ؛ ٤، جـ٢، ص٤٠٤ ؛ ٩، ص٤٤]: الفقيه الكبير عالم الأندلس. رحل، ثمّ رجع إلى الأندلس بعلم جمّ. وكان رأساً في مذهب مالك وله تصانيف عدّة مشهورة. ولم يكن بالمتقن للحديث، ويقنع بالمنأوّلة. وكان فقيهاً. وقال الصدفيّ في تاريخه: كان ابن حبيب كثير الجمع معتمداً على الأخذ بالحديث، ولم يكن يميّزه ولا يدري الرجال. قال أحمد بن محمّد بن عبدالبرّ: هو أوّل من أظهر الحديث بالأندلس، وكان لا يفهم صحيحه

من سقيمه، وكان الذي بينه وبين يحيى بن يحيى الليثيّ سيّئاً، وكان كثير المخالفة ليحيى ... فلمّا مات يحيى انفرد ابن حبيب برئاسة العلم.

الميزان: أحد الأئمة، ومصنّف الواضحة، كثير الوهم صحفيّ.

المغني: القرطبيّ الفقيه، كثير الوهم صحفيّ، وقد اتّهم.

الذيل: وهّاه ابن حزم وغيره. قلت: ابن حزم متشدِّد لا يُقبل قدحه.

أقول: وضّح الذهبيّ هنا تشدّد ابن حزم، لكنّه لم يردّ على غير ابن حزم توهينَهُ عبدالملك.

٢١ - عليّ بن سعيد بن بشير بن مهران أبو الحسن الرازي، [١، جـ٢، ص٧٥٠؛ ٣، جـ٣، ص١٣١ ؛ ٤، جـ٢، ص٤٤٨]: الحافظ البارع، نزيل مصر ومحدِّثها. قال حمزة السهمي: سألت الدارقطنيّ عنه فقال: لم يكن في دينه بذاك، سمعت بمصر أنّه كان والي القرية، فإذا مطلوه الخراج جمع خنازيرهم في المسجد، قلت: فكيف هو في الحديث؟ قال: حدّث بأحاديث لم يتابع عليها. وقال ابن يونس: كان يفهم ويحفظ.

الميزان: حافظ رحّال جوّال، قال الدارقطنيّ: ليس بذاك، تفرد بأشياء. قال ابن يونس: كان يفهم ويحفظ.

المغني: قال الدارقطنيّ: ليس بذاك، تفرد بأشياء.

٢٢ - عليّ بن عاصم بن صهيب أبو الحسن الواسطيّ [١، جـ١، ص٣١٦ ؛ ٣، جـ٣، ص١٣٥ ؛ ٤، جـ٢، ص٤٥٠]: مسند العراق الإمام الحافظ. قال يحيى بن جعفر البيكندي: كان يجتمع عند علي بن عاصم أكثر من ثلاثين ألفاً. وقال ابن أعين: سمعت علي بن عاصم يقول: دفع إليّ أبي مائة ألف درهم، قال: اذهب فلا أرى لك وجهاً إلاّ بمائة ألف حديث.

الميزان: عُني بالحديث ، وكتب منه ما لا يوصف كثرة. وقال يعقوب بن شيبة: كان من أهل الدين والصلاح، والخير البارع، وكان شديد التوقّي. أنكر عليه كثرة الغلط والخطأ مع تماديه في ذلك. وقال عبّاد بن العوّام: أتي من قِبَلِ كتبه. وقال وكيع: ما زلنا نعرفه بالخير، فخذوا الصحاح من حديثه ودعوا الغلط. قال أحمد: أمّا أنا فأخذت عنه، كان فيه لجاج، ولم يكن متّهماً.

قلت: أبلغ ما شنّع به على عليّ حديث ابن سوقة. وهو مع ضعفه، في نفسه صدوق، له صولة كبيرة في زمانه.

المغني: حافظ مشهور **ضعّفوه** وكان مكثراً.

٢٣ - عمر بن حسن بن عليّ بن محمّد أبو الخطّاب "ابن دحية" [١، جـ٤، ص١٤٢٠ ؛ ٣، جـ٣، ص١٨٦ ؛ ٤، جـ٢، ص٤٦٣]: الإمام العلاّمة الحافظ الكبير. كان بصيراً بالحديث معنيّاً بتقييده، مكبّاً على سماعه، حسن الخطّ معروفاً بالضّبط. ولي قضاء دانية، ثمّ صُرف لسيرةٍ نُقمت عليه. ... قال ابن خلّكان: كان علاّمة زمانه.

أقول: وذكر الذهبيّ في ترجمته أنّ له رحلة واسعة، وأنّه صنّف.

ثمّ قال الذهبيّ في ترجمته: زعم - ولم تدخل في الأذن دعواه - أنّه قرأ صحيح مسلم من حفظه على بعض شيوخه، وكان معروفاً على كثرة علمه وفضائله بالمجازفة والدعاوى العريضة. ...

قلت: كان مدلّساً يستعمل حدّثنا فيما هو إجازة.

الميزان: الأندلسيّ المحدِّث، متّهم في نقله مع أنّه كان من أوعية العلم.

المغني: إمام لكن اتّهم بالمجازفة في نقله.

٢٤ - عمر بن هارون البلخيّ [١، جـ١، ص٣٤٠ ؛ ٣، جـ٣، ص٢٢٨ ؛ ٤، جـ٢، ص٤٧٥ ؛ ٥، ص٢٣١]: الحافظ الإمام المكثر، عالم خراسان. من أوعية العلم

على ضعف فيه. قال الأبّار حدثنا أبو غسّان زنيج: قال عمر بن هارون: ألقيت من حديثي سبعين ألفا: لأبي جزء عشرين ألفاً ولعثمان البتّي كذا وكذا ألفاً، فقلت لأبي غسّان: ما كان حاله؟ قال: قال بهز: أرى يحيى بن سعيد حسده، قال: أكثر عن ابن جريج. فمن لزم رجلاً اثنتي عشرة سنة لا يريد أن يكثر عنه!

ثمّ قال الذهبيّ: لا ريب في ضعفه، وكان إماماً حافظاً في حروف القراءات.

الميزان: كان من أوعية العلم على ضعفه وكثرة مناكيره، وما أظنّه ممّن يتعمّد الباطل.

المغني: تركوه وكذبه بعضهم.

الديوان: تركوه.

٢٥ - الفضل بن محمّد بن المسيب الشعرانيّ البيهقيّ[١ ، جـ٢ ، ص٦٢٦ ؛ ٣، جـ٣، ص٣٥٨ ؛ ٤، جـ٢، ص٥١٣]: الحافظ الإمام الجوّال. قال ابن المؤمّل: كنّا نقول: ما بقي بلد لم يدخله الفضل الشعرانيّ في طلب الحديث إلاّ الأندلس. وقال الحاكم: كان أديباً فقيهاً عابداً عارفاً بالرجال. وقال ابن ماكولا: وعنده عن أحمد في تاريخه وعن سنيد المِصِّيصيّ في تفسيره.

الميزان: أكثر الترحّال والكتابة. ...

المغني: قال أبو حاتم: تكلّموا فيه.

٢٦ - قيس بن الربيع [١ ، جـ١ ، ص٢٢٦ ؛ ٣، جـ٣، ص٣٩٣ ؛ ٤، جـ٢، ص٥٢٦ ؛ ٥، ص٢٥٥]: الحافظ، أحد الأعلام، على ضعف فيه. قال أبو الوليد: كتبت عن قيس ستة آلاف حديث.

قلت: قد كان قيس من أوعية العلم، وأرى الأئمة تكلّموا فيه لظلمه.

الميزان: أحد أوعية العلم، صدوق في نفسه، سيّئ الحفظ.

المغني: الأسديّ الكوفيّ، صدوق سيّئ الحفظ.

الديوان: صدوق لا يحتجّ به.

٢٧ - محمّد بن أحمد بن حمّاد بن سعيد أبو بشر الدولابيّ [١، جـ٢، ص٧٥٩؛ ٣، جـ٣، ص٤٥٩ ؛ ٤، جـ٢، ص٥٥٠ ؛ ٥، ص٢٦٤]: الحافظ السالم، سمع بالحرمين والعراق ومصر والشام والجبال، وصنّف التصانيف، قال الدارقطنيّ: تكلّموا فيه وما يتبيّن من أمره إلاّ خير. وقال ابن عديّ: ابن حمّاد متّهم فيما يقوله في نعيم بن حمّاد لصلابته في أهل الرأي. قلت: قد أقذع في رميه نعيماً بالكذب، مع أنّ نعيماً صاحبَ مناكير. فالله أعلم. قال أبو سعيد بن يونس: كان أبو بشر من أهل الصنعة وكان يُضعّف.

الميزان: الحافظ، قال ابن عديّ: ابن حمّاد متّهم فيما قال في نعيم بن حمّاد لصلابته في أهل الرأي. وقال حمزة السهمي: سألت الدارقطنيّ عن الدولابيّ فقال: تكلّموا فيه لما تبيَّن من أمره الأخير.

أقول: كذا لفظه في "الميزان" خلافاً لما في "التذكرة"، ولعلّ الصواب ما في "الميزان"، تبعاً لما في "المغني" و "الديوان".

المغني: الحافظ، قال الدارقطنيّ: تكلّموا فيه.

الديوان: قال الدارقطنيّ: تكلّموا فيه.

٢٨ - محمّد بن أحمد بن عبدالباقي بن منصور: ابن الخاضبة [١، جـ٤، ص١٢٢٤ ؛ ٣، جـ٣، ص٤٦٥ ؛ ٤، جـ٢، ص٥٤٨]: الحافظ الإمام القدوة مفيد بغداد. قرأ الكثير وكتب وخرّج وأفاد، مع الديانة والعبادة وصحة القراءة وحسنها. قال السِّلَفِيّ: سألت أبا عامر العبدريّ عنه فقال: كان خير موجود في وقته، وكان لا يحفظ، إنّما يعوّل على الكتب.

الميزان، والمغني: قال ابن ناصر: لم يكن ضابطاً.

أقول: عقّب الأستاذ الدكتور نور الدين عتر محقّق كتاب "المغني" على موقف الذهبيّ من ابن الخاضبة بما نقله عن الحافظ ابن حجر أنّه قال: والعجب من الذهبيّ كيف أقرّ لابن ناصر على هذا، فابن الخاضبة من كبار الحفّاظ، وترجمته مبسوطة في طبقاتهم [٨، جـ٥، ص٥٧].

وهذا يوضّح أنّ نقل الذهبيّ في كتبه المختصرة، ما يقال في الراوي دون أن يتعقّبه، يعتبر إقراراً من الذهبيّ لذلك القول.

٢٩ - محمّد بن إسحق بن حرب أبو عبدالله بن يعقوب البلخيّ اللؤلؤيّ [١، جـ٢، ص٤٢٦ ؛ ٣، جـ٣، ص٤٧٥ ؛ ٤، جـ٢، ص٥٥٢ ؛ ٥، ص٢٦٥]: الحافظ الإمام، قال ابن سيّار المروزيّ: كان آية من الآيات في الحفظ، وكان لا يكلم أحداً إلاّ علاه في كلّ فنٍّ. وزعموا أنّه ذاكر سليمان الشاذكوني فانتصف منه. وقد أشار الخطيب إلى تضعيفه.

الميزان: كان أحد الحفّاظ إلاّ أنّ صالح بن محمّد جزرة قال: كذّاب. وقال الخطيب: لم يكن يوثق به. وقال أحمد بن سيّار المروزيّ: كان آية من الآيات في الحفظ، وكان لا يكلمه أحد إلاّ علاه في كل فنٍ. وقال ابن عديّ: لا أرى حديثه يشبه حديث أهل الصدق.

المغني، والديوان: قال صالح جزرة: كذّاب.

٣٠ - محمّد بن بركة بن الحكم أبو بكر اليحصبيّ برداغس [١، جـ٣، ص٨٢٧ ؛ ٣، جـ٣، ص٤٨٩ ؛ ٤، جـ٢، ص٥٥٩ ؛ ٥، ص٢٦٧]: الحافظ الإمام. كان من علماء هذا الشأن. قال ابن ماكولا: كان حافظاً. وقال أبو أحمد الحافظ: رأيته حسن الحفظ.

الميزان: شيخ محدِّث حلبي. ضعّفه الدارقطنيّ.

المغني: الحلبي، (ولم يقل: اليحصبيّ، وقال: بَرْداعِسٍ) ضعّفه الدارقطنيّ.

الديوان: الحافظ، قال الدارقطنيّ: ضعيف.

٣١ - محمّد بن الحسن بن محمّد زياد النقّاش البغداديّ [١، جـ٣، ص٩٠٨؛ ٣، جـ٣، ص٥٢٠؛ ٤، جـ٢، ص٥٧٠؛ ٥، ص٢٧٠]: العلاّمة الرحّال الجوّال، أحد الأعلام. كنت قد أهملته لوهنه، ثمّ رأيت أن أذكره، وأذكر عجره وبجره. روى عن أبي إسحق الختّليّ و...، فأكثر وأغرب وأعجب. وهو مؤلّف كتاب "شفاء الصدور" في التفسير، وكتاب .. (أقول: وذكر أسماء تسعة كتب)، ومع جلالته ونبله، فهو متروك الحديث، وحاله في القراءات أمثل. وقال اللالكائي: تفسيره إشفاء (كذا في المطبوع، ولعله صوابه: إشقاء) الصدور، لا شفاء الصدور. قلت: يعني مما فيه من الموضوعات.

الميزان: رحل إلى عدّة مدائن، وتعب واحتيج إليه. وصار شيخ المقرئين في عصره، على ضعفٍ فيه.

المغني: أبو بكر المقرئ، مشهور، اتّهم بالكذب. وقد أتى بتفسيره بطامّات وفضائح.

الديوان: متّهم بالكذب.

٣٢ - محمّد بن الحسين بن محمّد بن موسى أبو عبدالرحمن السلميّ النيسابوريّ [١، جـ٣، ص١٠٤٦؛ ٣، جـ٣، ص٥٢٣؛ ٤، جـ٢، ص٥٧١؛ ٥، ص٢٧٠]: الحافظ العالم الزاهد، شيخ المشايخ. كتب العالي والنازل، وصنّف وجمع وسارت بتصانيفه الركبان. حمل عنه ... إلاّ أنه ضعيف. قلت: ألّف "حقائق التفسير"، فأتى فيه بمصائب وتأويلات الباطنية، نسأل الله العافية. قال عبد الغافر في "تاريخ نيسابور": بلغ

فهرست تصانيفه المائة أو أكثر، وكتب الحديث بمرو، ونيسابور والعراق والحجاز .. قلت: قد سأل أبا الحسن الدارقطنيّ عن خلق من الرجال، سؤال عارف بهذا الشأن.

الميزان: شيخ الصوفية، وصاحب تاريخهم وطبقاتهم وتفسيرهم، تكلّموا فيه وليس بعمدة. ... وفي القلب مما ينفرد به.

المغني: صاحب المصنّفات، تُكلّم فيه وما هو بحجّة. قال الخطيب قال لي محمّد بن يوسف القطان: كان يضع للصوفية الحديث. قلت: وله في "حقائق التفسير" تحريف كثير.

الديوان: مُتكلَّم فيه.

٣٣ - محمّد بن حميد بن حيان الرازيّ [١، جـ٢، ص٤٩٠ ؛ ٣، جـ٣، ص٥٣٠ ؛ ٤، جـ٢، ص٥٧٣ ؛ ٥، ص٢٧٠]: الحافظ. من بحور العلم، لكنّه غير معتمد. يأتي بمناكير كثيرة. قال أبو زرعة: من فاته ابن حميد يحتاج أن ينزل في عشرة آلاف حديث.

الميزان: الحافظ، من بحور العلم وهو ضعيف. ... وقال فضلك الرازيّ: عندي عن ابن حميد خمسون ألف حديث، ولا أحدث عنه بحرف.

المغني: الحافظ، ضعيف لا من قبل حفظه. قال يعقوب بن شيبة: كثير المناكير. وقال البخاريّ فيه نظر. وقال أبو زرعة: يكذب. وقال النسائيّ: ليس بثقة. وقال صالح جزرة: ما رأيت أحذق بالكذب منه ومن الشاذكونيّ.

الديوان: قال أبو زرعة: كذاب. وقال صالح جزرة: ما رأيت أحدث (كذا) بالكذب منه ومن الشاذكونيّ.

٣٤ - محمّد بن طاهر بن عليّ المقدسيّ [١، جـ٤، ص١٢٤٢ ؛ ٣، جـ٣، ص٥٨٧ ؛ ٤، جـ٢، ص٥٩٤ ؛ ٥، ص٢٧٦]: الحافظ العالم المكثر الجوّال. قال أبو

القاسم بن عساكر: سمعت محمّد ابن إسماعيل الحافظ يقول: أحفظ من رأيت ابن طاهر. وقال أبو زكريا بن منده: كان ابن طاهر أحد الحفّاظ، حسن الاعتقاد جميل الطريقة صدوقاً، عالماً بالصحيح والسقيم، كثير التصانيف لازما للأثر. قال ابن عساكر: مصنّفاته كثيرة، لكنّه كثير الوهم، وله شعر حسن، وكان لا يحسن النحو.

الميزان: الحافظ ليس بالقويّ، فإنّه له أوهام كثيرة في تواليفه.

قلت: وله انحراف عن السنّة إلى تصوّف غير مرضيّ. وهو في نفسه صدوق لم يتّهم، وله رحلة واسعة.

المغني: الحافظ ليس بالقويّ، فإنه له أوهام في تواليفه. ... وقال ابن عساكر: جمع أطراف الكتب الستة، فرأيته بخطّه وقد أخطأ فيه في مواضع خطأ فاحشاً.

الديوان: حافظ له أوهام، قال ابن ناصر: كان لُحَنَةً مصحِّفاً. وقال ابن عساكر: جمع أطراف الكتب الستة، فرأيته بخطّه وقد أخطأ فيه في مواضع خطأ فاحشاً.

٣٥ - محمّد بن عبدالرحمن بن أبي ليلى [١، جـ١، ص١٧١ ؛ ٣، جـ٣، ص٦١٣ ؛ ٤، جـ٢، ص٦٠٣ ؛ ٥، ص٢٧٩]: الإمام العلم، مفتي الكوفة وقاضيها. قال أحمد بن يونس: كان ابن أبي ليلى أفقه أهل الدنيا. وقال العجليّ: كان فقيهاً صدوقاً صاحب سنّة، جائز الحديث، قارئاً عالماً بالقرآن، قرأ عليه حمزة.

قلت: حديثه في وزن الحسن، ولا يرتقي إلى الصحّة، لأنّه ليس بالمتقن عندهم.

الميزان: صدوق إمام سيء الحفظ، وقد وثّق. ... وقال ابن حبّان: (... وكان رديء الحفظ فاحش الخطأ، فكثرت المناكير في حديثه فاستحق الترك، تركه أحمد ويحي).

قلت: لم نرهما تركاه بل ليّناه.

المغني: صدوق إمام سيء الحفظ، وقد وثق. قال شعبة: ما رأيت أسوأ من حفظه. وقال القطان: سيّئ الحفظ جداً. وقال ابن معين: ليس بذاك. وقال النسائيّ

وغيره: ليس بالقويّ. وقال الدارقطنيّ: رديء الحفظ كثير الوهم. وقال أبو أحمد الحاكم: عامة أحاديثه مقلوبة.

الديوان: صدوق سيء الحفظ. قال ابن معين ضعيف. وقال مرّة: ليس بذاك. وقال النسائيّ: ليس بالقويّ.

أقول: تردّدت في ذكر هذا الراوي بين الضعفاء، لقول الذهبيّ المتقدم فيه: (حديثه في وزن الحسن، ولا يرتقي إلى الصحّة، لأنّه ليس بالمتقن عندهم). لكنّني رجّحت ذكره أخيراً في الضعفاء، لأمرين: أحدهما: أنّ الذهبيّ صرّح بوصفه بأنّه صدوق سيء الحفظ، وهي من ألفاظ الجرح لاسيّما عند التفرّد. وثانيهما: أنّ الذهبيّ اقتصر في ترجمته في كتابيه "المغني" و"الديوان" على أقوال المجرِّحين فقط. ولم يسمِّ الذهبيّ أحداً وثّقه. غير ما تقدّم من قول العجليّ: كان فقيهاً صدوقاً. ونقل في ترجمته في "الميزان" عن الترمذي أنّه حسّن حديثاً له، وضعّفه عبد الحقّ الإشبيليّ، وأبو الحسن بن القطّان. وقال الذهبيّ: وقول الترمذيّ أوْلى.

أقول: لا يؤخذ بقول العجليّ في مقابلة أقوال من تقدّموا. وأمّا الترمذيّ، فقد قال الذهبيّ نفسه[٣، جـ٤، ص٤١٦]: (لا يغترّ بتحسين الترمذيّ، فعند المحاققة، غالبها ضعاف).

٣٦ - محمّد بن عمر بن محمّد بن سلم التميميّ ابن الجعابيّ [١، جـ٣، ص٩٢٥؛ ٣، جـ٣، ص٦٧٠ ؛ ٤، جـ٢، ص٦٢٠ ؛ ٥، ص٢٨٤]: الحافظ البارع فريد زمانه، وتخرج بأبي العباس ابن عقدة، صنّف الأبواب والشيوخ والتاريخ. قال أبو علي النيسابوريّ: ما رأيت في المشايخ أحفظ من عبدان، ولا رأيت في أصحابنا أحفظ من أبي بكر بن الجعابيّ، وذلك أنّي حسبته من البغداديين الذين يحفظون شيخاً واحداً، وترجمة واحدة، أو باباً واحداً. فقال لي أبو إسحق بن حمزة يوماً: يا أبا عليّ لا تغلط،

ابن الجعابيّ يحفظ حديثاً كثيراً، .. فحيّرني حفظه. وقال أبو الفضل القطان: سمعت ابن الجعابيّ يقول: دخلت الرّقّة وكان لي ثمّة قمطر من كتب، فجاء غلامي مغموماً وقال: ضاعت الكتب، فقلت: يا بنيّ لا تغتمّ، فإنّ فيها مائتي ألف حديث، لا يشكل عليَّ حديث منها، لا إسناده ولا متنه. وقال أبو علي التّنوخيّ: ما شاهدنا أحداً أحفظ من أبي بكر بن الجعابيّ، وسمعت من يقول: إنه يحفظ مائتي ألف حديث، ويجيب في مثلها، كان يفضل الحفّاظ بأنه كان يسوق المتون بألفاظها، وكان الحفّاظ يتسمّحون في ذلك، وكان إماماً في معرفة العلل، وثقات الرجال وتواريخهم، وما يطعن على الواحد منهم، لم يبق في زمانه من يتقدّمه. وقال الخطيب: حدّثني الحسن بن محمّد الأشقر، سمعت أبا عمر القاسم بن جعفر الهاشميّ غير مرّة يقول: سمعت ابن الجعابيّ يقول: أحفظ أربعمائة ألف حديث، وأذاكر بستمائة ألف حديث. ثمّ ذكر الخطيب عن رجاله أنّ ابن الجعابيّ كان يشرب في مجلس ابن العميد. وقال السُّلميّ: سألت الدارقطنيّ عنه فقال: خلّط، وذكر مذهبه في التشيع. وكذا روى الحاكم عن الدارقطنيّ قال: وحدّثني ثقة أنّه خلا به نائماً وكتب على رجله، قال: فكنت أراه ثلاثة أيام لم يمسّه الماء.

الميزان: من أئمة هذا الشأن ببغداد، على رأس الخمسين، إلاّ أنّه فاسق رقيق الدين. كان أحد الحفّاظ المجوِّدين، تخرّج بابن عقدة، وله مصنّفات كثيرة، وله غرائب. وهو شيعي.

المغني: الحافظ، مشهور محقق، لكنّه كان رقيق الدين تالف.

الديوان: الحافظ، متقن، رقيق الدين أي فاسق.

أقول: طَعْنُ الذهبيّ منصرف إلى عدالة الرجل، وهو من أشدّ الطعون في الرواة.

٣٧ - محمّد بن عمر بن واقد الواقديّ [١، جـ١، ص٣٤٨ ؛ ٣، جـ٣، ص٦٦٢ ؛ ٤، جـ٢، ص٦١٩ ؛ ٥، ص٢٨٣]: الحافظ البحر لم أسق هنا ترجمته،

لاتّفاقهم على ترك حديثه. وهو من أوعية العلم، لكنّه لا يتقن الحديث، وهو رأس في المغازي والسير، ويروي عن كلّ ضربٍ. ... وليَ قضاء بغداد، وكان له رئاسة وجلالة وصورة عظيمة.

أقول: الذي يظهر لي أنّ الذهبيّ لم يرد نفي الترجمة له مطلقاً، إنّما أراد نفي التوسع فيها والإطالة. بدليل أنّه ترجم له في ستّة أسطر.

الميزان: صاحب التصانيف، وأحد أوعية العلم على ضعفه. قال مجاهد بن موسى: ما كتبت عن أحد أحفظ من الواقديّ. قلت: صدق، كان إلى حفظه المنتهى في الأخبار والسير، والمغازي والحوادث وأيام الناس، والفقه، وغير ذلك. وقال أبو داؤد: كان الواقديّ يروي ثلاثين ألف حديث غريب. وقال الخطيب: وليَ قضاء الجانب الشرقي من بغداد. قال: وهو ممّن طبّق شرقَ الأرض وغربها ذِكرُهُ. ولم يخفَ على أحدٍ عَرف أخبار الناس أمرُه. سارت الركبان بكتبه في فنون العلم من المغازي والسير. ... إلى أن قال الذهبيّ: واستقرّ الإجماع على وهن الواقديّ

المغني: صاحب التصانيف، مجمع على تركه.

الديوان: قال النسائيّ: يضع الحديث. وقال ابن عديّ: أحاديثه غير محفوظة والبلاء منه.

٣٨ - محمّد بن عيسى بن يزيد الطرسوسيّ [١، جـ٢، ص٦٠١ ؛ ٣، جـ٣، ص٦٧٩ ؛ ٤، جـ٢، ص٦٢٣ ؛ ٥، ص٢٨٥]: الحافظ البارع، رحّال جوّال. قال الحاكم: هو من المشهورين بالرحلة والفهم والتثبت، أكثر عنه أهل مرو.

الميزان: محدِّث رحّال. قال ابن عديّ: هو في عداد من يسرق الحديث. وذكر ابن عديّ حديثاً من طريقه ثمّ قال: هذا بهذا الإسناد باطل. ثمّ ذكر حديثاً آخر، ثمّ قال: كلّها سحت.

المغني: قال ابن عديّ: هو في عداد من يسرق الحديث.

الديوان: قال ابن عديّ: عامة ما يرويه لا يتابع عليه، وهو في عداد من يسرق الحديث.

أقول: قد بيّن الذهبيّ المراد من سرقة الحديث، فقال: ومن تعمّد ذلك وركّب متناً على إسناد ليس له، فهو سارق الحديث، وهو الذي يقال في حقّه: فلان يسرق الحديث. ومن ذلك أن يسرق حديثاً ما سمعه فيدّعي سماعه من رجل. [٢، ص٦٠].

٣٩- محمّد بن محمّد بن سليمان أبو بكر الباغنديّ [١، جـ٢، ص٧٣٦؛ ٣، جـ٤، ص٢٦؛ ٤، جـ٢، ص٦٢٩؛ ٥، ص٢٨٧]: الحافظ الأوحد محدِّث العراق. قال الخطيب: بلغني أنّ عامّة ما رواه حدّث به من حفظه. ونقل الخطيب عنه قوله: أجبت في ثلاثمائة ألف مسألة في حديث النبيّ صلى الله عليه وسلم. قال أبو بكر الإسماعيليّ: لا أتّهمه بالكذب ولكنه خبيث التدليس ومصحِّف أيضاً. وقال الخطيب: رأيت كافّة شيوخنا يحتجّون به ويخرِّجونه في الصحيح. وقال محمّد بن أحمد بن زهير الحافظ: هو ثقة، لو كان بالموصل لخرجتم إليه، ولكنه ينطرح عليكم. وقال حمزة السهمي: سألت أحمد بن عبدان عن الباغندي فقال: كان يخلّط ويدلّس، وهو أحفظ من أبي بكر بن أبي داؤد، وسألت الدارقطنيّ عنه فقال: كثير التدليس، يحدّث بما لم يسمع. قال اللالكائي: ذُكر أنّ الباغنديّ كان يسرد الحديث من حفظه كسرد التلاوة السريعة حتى تسقط عمامته.

الميزان: الحافظ المعمر، .. وكان مدلسا وفيه شيء. قال ابن عديّ: أرجو أنّه كان لا يتعمّد الكذب... وقال الدارقطنيّ فيه: مخلّط مدلّس، يكتب عن بعض أصحابه، ثم يسقط بينه وبين شيخه ثلاثة، وهو كثير الخطأ. ونقل ابن عديّ عن إبراهيم الأصبهانيّ أنّه قال: أبو بكر الباغنديّ كذّاب.

قلت: بل هو صدوق من بحور العلم، قيل: إنّه أجاب في ثلاثمائة ألف مسألة في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم.

المغني: الحافظ، فيه لين. قال ابن عديّ: أرجو أنه كان لا يتعمّد الكذب. وكان مدلّساً.

الديوان: قال ابن عديّ: أرجو أنّه كان لا يتعمّد الكذب.

أقول: وصف الذهبيّ هذا الراوي بأنّه صدوق كما في "الميزان". ووصفه بأنّه فيه لين وبالنقل عن ابن عديّ أنّه لا يتعمّد الكذب، وأنّه مدلّس، كما في "المغني". واقتصر على قول ابن عديّ فقط كما في "الديوان". ومع تفاوت هذه الأحكام في هذا الراوي، فقد رأيت أدراجه في هذا البحث، استناداً على موقف الذهبيّ منه في كتابيه "المغني" و"الديوان".

٤٠- محمّد بن يوسف بن موسى بن مسديّ أبو بكر المهلبيّ الغرناطيّ [١، جـ٤، ص١٤٤٨ ؛ ٣، جـ٤، ص٧٣]: الحافظ العلاّمة الرحّال، أحد من عُني بهذا الشأن. عمل معجماً في ثلاث مجلداتٍ كبار، رأيته وطالعته وعلّقت منه كراريس، وله تصانيف كثيرة وتوسّع في العلوم وتفنّن. وفيه تشيّع وبدعة. حكى لي المحدِّث عفيف الدين بن المطريّ، أنّه سمع التقيّ المعمريّ يقول: سألت أبا عبدالله بن النعمان المزالي عن ابن مسديّ فقال: ما نقمنا عليه إلاّ أنّه تكلّم في أمّ المؤمنين عائشة -رضي الله عنها-. ثمّ حدّثني العفيف أنّ ابن مسديّ كان يدخل الزيديّة بمكة، فولّوه خطابة الحرم، فكان ينشيء الخطب في الحال. وأكثر كتبه عن الزيديّة. ثمّ أراني عفيف الدين له قصيدة نحواً من ستمائة بيت، ينال فيها من معاوية وذويه. ورأيت بعض الجماعة يضعّفونه في الحديث، وأنا قرأت له أوهاماً قليلة في معجمه، وقد خرّج لابن الحميريّ فوهم: خرّج له من رابع

المحامليّات عن شهدة، وهذا خطأ. .. وكان شيخنا رضيّ الدين بن إبراهيم، إمام المقام، يمتنع من الرواية عنه.

الميزان: كان من بحور العلم ومن كبار الحفّاظ، له أوهام وفيه تشيع. ورأيت جماعة يضعّفونه. وله معجم في ثلاث مجلدات كبار.

٤١ - محمّد بن يوسف بن يعقوب أبو بكر الرقّيّ [١، جـ٣، ص١٠١٢ ؛ ٣، جـ٤، ص٧٢ ؛ ٤، جـ٢، ص٦٤٥ ؛ ٥، ص٢٩٢]: الحافظ الجوّال، المفيد المؤرّخ. غمزه أبو بكر الخطيب ورماه بالكذب، واتّهمه بحديث رواه عن الطبرانيّ بإسناد صحيح، متنه ...، ثم إنّه قال: الحمل فيه على الرقّيّ.

الميزان: أبو بكر حافظ جوّال. قال الخطيب: كذاب. قلت: وضع على الطبرانيّ حديثاً باطلاً في حشر العلماء بالمحابر.

المغني: الحافظ. قال الخطيب: كذّاب.

الديوان: الحافظ كذّبه الخطيب.

٤٢ - محمّد بن يونس الكديميّ [١، جـ٢، ص٦١٨ ؛ ٣، جـ٤، ص٧٤ ؛ ٤، جـ٢، ص٦٤٦ ؛ ٥، ص٢٩٢]: الحافظ المكثر المعمَّر، محدِّث البصرة، وهو واهٍ. كان يقول: كتبت عن ألف ومائة وستة وثمانين نفساً من البصريّين. وقال ابن حبّان: لعله قد وضع أكثر من ألف حديث. وأمّا إسماعيل الخطبي فقال: ثقة، ما رأيت جمعاً أكثر من مجلسه.

الميزان: ابن موسى القرشيّ الساميّ الحافظ، أحد المتروكين.

المغني: القرشيّ الساميّ الحافظ، هالك، قال ابن حبّان وغيره: كان يضع الحديث على الثقات.

الديوان: قال ابن عديّ: اتّهم بالوضع. وقال ابن حبّان: كان يضع الحديث على الثقات. قلت: كان حافظاً.

٤٣ - مسلم بن خالد أبو خالد المخزوميّ المشهور بالزنجيّ [١، جـ١، ص٢٥٥؛ ٣، جـ٤، ص١٠٢؛ ٤، جـ٢، ص٦٥٥؛ ٥، ص٢٩٧]: الإمام الفقيه شيخ الحرم. لازم ابن جريج مدّة، وتفقّه وأفتى وتصدّر للعلم. وهو الذي أذن للشافعي في الإفتاء. قال الأزرقيّ: كان فقيهاً عابداً، يصوم الدهر. وقال إبراهيم الحربيّ: كان فقيه مكة.

الميزان: ذكر الذهبيّ في ترجمته أقوالاً كثيرة في تعديّله وتجريحه، ثمّ ساق عدّة أحاديث من مروياته أتبعها قوله: فهذه الأحاديث وأمثالها تردّ بها قوّة الرجل ويضعَّف.

المغني: إمام صدوق يهم.

الديوان: قال البخاريّ وأبو زرعة: منكر الحديث. وقال النسائيّ: ضُعِّف. ووثقه يحيى.

٤٤ - موسى بن مسعود أبو حذيفة النهديّ [١، جـ١، ص٣٨٨؛ ٣، جـ٤، ص٢٢١؛ ٤، جـ٢، ص٦٨٧؛ ٥، ص٣١٢]: في "الممتع".[١]

أقول: ويلاحظ أنّ الذهبيّ لم يسق ترجمته في "التذكرة"، لعله لم يجد زيادة عمّا ترجم له في "الممتع"، أو لأنّه ضعيف كما يظهر من ترجمته في "الميزان" وغيره. والمعلميّ اليمانيّ -رحمه الله- أعطاه رقما تسلسلياً في الطبقة السابعة وفي الكتاب، ووضعه في فهرس الرواة في آخر الكتاب [١، جـ٤، الفهرس ٣٨] على ترتيب كنيته وسمّاه هناك موسى بن مسعود، ووضع بجانب اسمه حرف "م"، وهي رمز من يُترجم له.

الميزان: أحد شيوخ البخاريّ، صدوق إن شاء الله، يهم. تكلّم فيه أحمد، وضعّفه الترمذيّ، وقال ابن خزيمة: لا أحتجّ به. وقال عمرو بن عليّ: لا يحدِّث عنه من

---

١ اسمه "التاريخ الممتع"، ذكره بشار عواد معروف [٦، ص١٦١]

يبصر الحديث. وقال أبو أحمد الحاكم: ليس بالقويّ عندهم. وقال إبراهيم بن يعقوب: سمعت أحمد بن حنبل يقول: كأنّ سفيان الذي يحدّث عنه أبو حذيفة ليس هو سفيان الذي يحدّث عنه الناس. وقال بندار: ضعيف الحديث. وقال أبو حاتم: صدوق معروف بالثوريّ، كان سفيان لّما نزل البصرة ينفذه في حوائجه، ولكن كان يصحِّف. روى عن سفيان بضعة عشر ألف حديث. وقال أحمد أيضا: هو من أهل الصّدق.

المغني: صدوق مشهور من مشيخة البخاريّ، تكلّم فيه أحمد وليّنه، حتى إنّ الترمذيّ ضعّفه. وقال ابن خزيمة: لا أحدث عنه. وقال أبو حفص الفلاس: لا يروي عنه من يبصر الحديث. وقال أبو أحمد الحاكم: ليس بالقويّ عندهم.

الديوان: ليّنه أحمد. وقال ابن خزيمة: لا أخذت عنه.

أقول: يلاحظ أنّ أقوال الذهبيّ فيه ليست متّفقة. قال في "الميزان": صدوق إن شاء الله يهم. وقال في "المغني": صدوق. واللفظ الأوّل يدلّ على الضّعف لاسيّما عند التفرّد. واكتفى في "الديوان" بالنقل عن أحمد وابن خزيمة أنّهما تكلّما فيه لهذا السبب. ولأنّ معظم أقوال النقّاد التي ذكرها الذهبيّ على تضعيفه، رأيت إخراجه في هذا البحث.

٤٥ - نجيح بن عبدالرحمن أبو معشر السنديّ [١، جـ١، ص٢٣٤ ؛ ٣، جـ٤، ص٢٤٦ ؛ ٤، جـ٢، ص٦٤٩ ؛ ٥، ص٣١٦]: الفقيه، صاحب المغازي، .. كان من أوعية العلم على نقص في حفظه. قال أحمد بن حنبل: كان بصيراً بالمغازي صدوقاً، وكان لا يقيم الإسناد. وقال النسائيّ: ليس بقويّ.

قلت: قد أحتجّ به النسائيّ، ولم يخرج له الشيخان، .. وشريك أقوى منه.

الميزان: صاحب المغازي. وقال أحمد: كان بصيراً بالمغازي.

أقول: ذكر الذهبيّ في ترجمته أقوالاً كثيرة في تعديله وتجريحه، وبعضها مذكور في المغني كما سيأتي، وأغلب هذه الأقوال في التجريح. ثمّ ذكر الذهبيّ عدّة أحاديث من مرويّاته، ووصفها بأنّها من مناكيره.

المغني: ليس بالعمدة، قال ابن معين: ليس بالقويّ، كان أميّاً، يُتّقى من حديثه المسند. وقال أحمد: كان بصيراً بالمغازي. وقال ابن مهدي: تعرف وتنكر. وقال النسائيّ والدارقطنيّ: ضعيف. وقال البخاريّ: منكر الحديث. وروى عنه محمّد بن بكّار وقال: تغيّر حتى كان يخرج منه الريح ولا يدري. وقال ابن معين: ليس بشيء.

الديوان: قال ابن نمير: كان لا يحفظ الأسانيد. وقال النسائيّ والدارقطنيّ: ضعيف.

٤٦ - نعيم بن حمّاد الخزاعيّ المروزيّ [١، جـ٢، ص٤١٨؛ ٣، جـ٤، ص٢٦٧؛ ٤، جـ٢، ص٧٠٠؛ ٥، ص٣١٩]: الإمام الشهير.

أقول: ساق الذهبيّ حديثاً له ثمّ قال: منكر لا أصل له من حديث رسول الله ولا شاهد، ولم يأت به عن سفيان سوى نعيم، وهو مع إمامته منكر الحديث. قال الخطيب: يقال: إنّه أوّل من جمع المسند. قال ابن معين: نعيم صديقي وهو صدوق، كتب بالبصرة عن رَوْحٍ خمسين ألف حديث.

قلت: وكان من أوعية العلم ولا يحتجّ به.

الميزان: أحد الأئمة الأعلام **على لين في حديثه**، الحافظ. حدّث في مصنّفاته عن ... . وقال الحافظ أبو عليّ النيسابوريّ: سمعت النسائيّ وذكر فضل نعيم بن حمّاد وتقدّمه في العلم والمعرفة والسنن، يقول: كثر تفرُّده عن الأئمة، فصار في حدّ من لا يحتجّ به.

المغني: أحد الأئمة. ... قال العباس بن مصعب: وضع كتباً في الرد على أبي حنيفة، وكان من أعلم الناس بالفرائض.

أقول: له ترجمة مطوّلة في المغني على غير عادة الذهبيّ في هذا الكتاب، فيها أقوال كثيرة في تعديله وتجريحه، اختصرها الذهبيّ نفسه في الديوان، ثمّ نقل عن الأزديّ قوله: كان يضع الحديث في تقويّة السنة، وحكايات مزورة في ثلب أبي حنيفة رحمه الله كلّها كذب. وعقب الذهبيّ عليه فقال: قلت: ما أظنه يضع.

الديوان: وثقه أحمد وجماعة، وقال النسائيّ وغيره: ليس بثقة. وقال الأزديّ: قالوا: كان يضع الحديث. وقال أبو داؤد: عنده نحو من عشرين حديثاً ليس لها أصل. وقال الدارقطنيّ: كثير الوهم.

٤٧- هشام بن محمّد بن السائب ابن الكلبيّ [١، جـ١، ص٣٤٣ ؛ ٣، جـ٤، ص٣٠٤ ؛ ٤، جـ٢، ص٧١١ ؛ ٥، ص٣٢٤]: الحافظ، أحد المتروكين، ليس بثقة، فلهذا لم أدخله بين حفّاظ الحديث. ... يروى عنه أنّه حفظ القرآن في ثلاثة أيام، وقلّما يروي من المسند، كان أخباريّاً علاّمة.

الميزان: أبو المنذر النسّابة العلاّمة، قال أحمد: إنّما كان صاحب سمر ونسب، ما ظننت أنّ أحداً يحدّث عنه. وقال الدارقطنيّ وغيره: متروك. وقال ابن عساكر: رافضيّ ليس بثقة. .. قيل: إنّ تصانيفه أزيد من مائة وخمسين مصنّفاً.

المغني: عن أبيه، تركوه وهو أخباريّ.

الديوان: تركوه كأبيه، وكانا رافضيين.

٤٨ - يحيى بن عبدالحميد الحمّانيّ [١، جـ٢، ص٤٢٣ ؛ ٣، جـ٤، ص٣٩٢ ؛ ٤، جـ٢، ص٧٣٩ ؛ ٥، ص٣٣٨]: الحافظ الكبير صاحب المسند، كان من أعيان الحفّاظ وليس بمتقن. قال أبو حاتم: سألت ابن معين عن يحيى الحمّانيّ فقال: ماله؟

وأجمل القول فيه. وقال: كان يسرد مسنده أربعة آلافٍ سرداً، وحديث شريك ثلاثة آلاف. قال ابن عديّ: هو أوّل من صنّف المسند بالكوفة، ومسدّد أوّل من صنّف المسند بالبصرة.

الميزان: الحافظ ... وقال ابن عديّ: ليحيى الحمّانيّ مسند صالح. وقال ابن عديّ أيضاً: لم أرَ في مسنده وأحاديثه أحاديث مناكير، وأرجو أنّه لا بأس به. قلت: إلاّ أنّه شيعي بغيض.

المغني: حافظ منكر الحديث. وقد وثقه ابن معين وغيره. وقال أحمد بن حنبل: كان يكذب جهاراً. وقال النسائيّ: ضعيف.

الديوان: الحافظ، وثقه ابن معين وغيره، وقال النسائيّ: ضعيف. وأما أحمد بن حنبل فقال: كان يكذب جهاراً، ما زلنا نعرفه يسرق الأحاديث. وقال محمّد بن عبدالله بن نمير: كذّاب. وقال الجوزجانيّ: تُرك حديثه. وأمّا ابن عديّ فقال: صنّف المسند، ولم أر في مسنده ولا في أحاديثه أحاديث مناكير، وأرجو أنّه لا بأس به.

٤٩ - يحيى بن يمان العجليّ [١، جـ١، ص٢٨٦ ؛ ٣، جـ٤، ص٤١٦ ؛ ٤، جـ٢، ص٧٤٦ ؛ ٥، ص٣٤١]: الحافظ الصدوق. قرأ القرآن على حمزة، وكان من العلماء العابدين. قال عليّ ابن المدينيّ: صدوق، فلج فتغير حفظه. وقال وكيع: ما كان أحد من أصحابنا أحفظ للحديث من يحيى بن يمان، كان يحفظ في المجلس الواحد خمسمائة حديث، ثمّ نسي. وقال محمّد بن عبدالله بن نمير: كان سريع الحفظ سريع النسيان. وقال أحمد: ليس بحجة. قلت: أخرج له الجماعة سوى البخاريّ.

الميزان: ذكر أقوال أحمد وابن المدينيّ ووكيع وابن نمير المتقدّمة، وزاد: ذكره أبو بكر بن عيّاش فقال: ذاك ذاهب الحديث. وقال ابن معين والنسائيّ: ليس بالقويّ. وقال

ابن عديّ: عامّة ما يرويه غير محفوظ، وهو في نفسه لا يتعمّد الكذب، إلاّ أنّه يخطئ ويشبّه عليه. وقال البخاريّ: فيه نظر.

المغني: صدوق مشهور، قال ابن سعد: كثير الغلط. وقال يحيى والنسائيّ: ليس بالقويّ.

الديوان: قال أحمد: ليس بحجّة. وقال ابن معين ليس بالقويّ.

أقول: يلاحظ في ترجمة هذا الراوي، أنّ أقوال الذهبيّ فيه ليست متوافقة مع أغلب أقوال النقّاد. قال في "التذكرة" وفي "المغني": صدوق. وهو قول علي بن المدينيّ فيه، إلاّ أنّ عليّاً زاد في وصفه بأنّ حفظه تغيّر. ومن وصفه بكثرة الحفظ، فقد وصفه بكثرة النسيان. ومع أنّ الذهبيّ قال فيه في "المغني": صدوق. إلاّ أنّه ذكر معها كلام أحمد وابن معين والنسائيّ في تضعيفه. واقتصر في "الديوان" بالنقل عن أحمد وابن معين أنّهما تكلّما فيه. فهذه تعني وجهة نظرٍ أخرى لدى الذهبيّ. وعلى أيّ حال فترجمة هذا الراوي لا تشعر بأنّه من حفاظ المحدّثين على المعنى الاصطلاحي.

المرحلة الثالثة

وهي مرحلة النظر والتدقيق في التراجم المتقدِّمة، وقد وجدت الكلام عليها يتركّز على ثلاثة أمور:

أوّلها: جمع واستخلاص الأسباب والصفات التي من أجلها أورد الذهبيّ من تقدّم من الضعفاء في كتاب "التذكرة"، وهو الكتاب الخاصّ بالثقات. وقد ظهر لي - بفضل الله تعالى -، ستّة أسباب متميِّزة، هي:

١- **كثرة أحاديث الراوي**، وقد وصف الذهبيّ بها ٣١ راوياً. وظهر لي أنّ الذهبيّ يريد بالكثرة أمرين:

أحدهما: سعة ما اطّلع عليه الراوي من الحديث، وكثرة ما جمعه أو كتبه. ويستعمل الذهبيّ للتعبير عن ذلك ألفاظاً عدّة، هي: "مكثر"، "إليه المنتهى في كثرة الحديث"، "ما رأيت أكثر حديثاً منه"، "من كان مثله في كثرة الحديث"، "روى عن ... فأكثر"، "كتب الكثير"، "له الاطّلاع الكثير والإحاطة"، "قرأ الكثير"، "أكثر عنه أهل مرو"، وقد يذكر عدد مرويات الراوي للتعبير عن هذه الكثرة.

وهذه الألفاظ نقلها عن أئمّة نقاد الحديث في عشرين ترجمة، هي التراجم ذوات الأرقام: ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٤٢، ٤٤، ٤٦.

وثانيهما: كثرة ما حفظ الراوي في صدره من الحديث، واستخدم الذهبيّ ألفاظاً للتعبير عن حفظ الصدر هي: "يحفظ حديثاً كثيراً"، "كان موصوفاً بالحفظ"، "إليه المنتهى في قوّة الحفظ"، "من أفراد الحافظين"، "كان يسرد من حفظه"، "ما رأيت أحداً أحفظ منه"، "كان حافظ زمانه"، "كان آية من الآيات في الحفظ"، "حسن الحفظ"، "لا يكلّم أحداً إلاّ علاه"، "سريع الحفظ، يحفظ في المجلس الواحد خمسمائة حديث".

وقد وردت هذه الألفاظ في عشر تراجم هي ذوات الأرقام: ٤، ٥، ١٣، ١٥، ١٦، ٢٩، ٣٠، ٣٦، ٣٩، ٤٩.

ووجدته وصف ابن الكلبي (ترجمة رقم ٤٧)، بالسرعة في الحفظ، لكن في غير الحديث، قال الذهبيّ: حفظ القرآن في ثلاثة أيام.

٢- **التقدّم في العِلْم**: حيث إنّه وصف ٢٤ راوياً به، وكان تعبيره عن هذا الوصف بألفاظ كثيرة هي: "مِن أوعية العلم"، "من بحور العلم"، "من العلماء"، "من علماء هذا الشأن"، "واسع العلم"، "تصدّر للعلم"، "عالم مصر"، (أو غيرها من البلدان)، "أعلم أهل زمانه بعلم ابن مسعود".

وهذه الألفاظ وردت في التراجم ذوات الأرقام: ٢، ٨، ١١، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩.

والمعروف أنّ لفظ العلم إذا أطلق عند المحدثين، فإنّه ينصرف إلى العلم بالحديث النبويّ، لكن في عدد من المواضع، يصف الذهبيّ عدداً من الرواة بعلوم برعوا فيها، وأحياناً لا يكون لهذه العلوم صلة وثيقة بعلوم الحديث، تؤهِّل من وصف بها إلى درجة التوثيق، فضلاً عن الوصف بالحافظ.

فقد قال مرّة: "عالم (عارف) بنقد الرجال"، كما في ترجمة رقم ١٣، ٢٥.

وقال مرّة أخرى: كان قارئاً عالماً بالقرآن، قرأ عليه حمزة"، (كما في رقم ٣٥). أو قال: "قرأ القرآن على حمزة"، (رقم ٤٩).

وقال: "من أعلم الناس بالفرائض"، (رقم ٤٦).

ووصف بـ"المؤرِّخ" راويين، هما: (رقم ٨، ورقم ٤١).

ووصف صاحب الترجمة رقم ٣٧ بأنّه "رأس في المغازي والسير".

وصاحب الترجمة (رقم ٤٧) بـ "النسّابة".

ووصف ستّة رواة ب "الفقيه"، وهم أصحاب التراجم: ٢، ٧، ١٤، ٢٠، ٤٣، ٤٥.

ووصف ثلاثة آخرين ب"القاضي": (الأرقام: ٢٣، ٣٥، ٣٧).

فالوصف بجميع هذه الأوصاف، عدا الأوّل منها، لا يدلّ على البراعة والتقدّم في علوم الحديث.

٣- **الاشتغال بالتصنيف**: وقد وصف ٢٣ راوياً بكونه مصنِّفاً. ويعبِّر عن هذا الوصف بقوله: "مصنِّف"، "ذو التصانيف"، "له أصول جياد"، أو يسمّي الذهبيّ كتبه أو بعضها، أو يذكر أنّه وقع له بعض كتبه.

وهذه الصفات وردت في التراجم ذوات الأرقام: ٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨.

٤- **الفهم والدراية والمعرفة في علوم الحديث**: وكان يعبِّر عن هذه الصفات بالألفاظ التالية: "بصير بالحديث"، "يدري الحديث"، "يفهم الحديث"، "المسنِد"، أو "مسنِد العراق"، "المفيد"، "المحدِّث"، أو "محدِّث البصرة" أو غيرها من البلدان. ومن ذلك وصف الراوي بوصف يدلّ على تميّزه بصفةٍ هامّةٍ من صفات المحدِّثين، كعلوّ الإسناد، أو المعرفة بالفوائد.

وقد وردت هذه الألفاظ في التراجم ذوات الأرقام: ١، ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٢، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٨، ٣٩، ٤١، ٤٢.

٥- **طول الرحلة والتجوال**: وقد وصف بهذه الصفة ١٥ راوياً، معبِّراً عن ذلك بقوله: "رحّال"، "جوّال"، "ذو الرحلة الواسعة"، "كثير الرحلة".

وذلك في التراجم: ١، ٦، ١٢، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٨، ٤٠، ٤١.

٦- **العَلَمِيّة والشهرة**: وقد وصف بهما ١٢ راوياً، يعبِّر عن العلمية بقوله: "عَلَم"، "أحد الأعلام". ويعبر عن الشهرة بصفة يفهم منها ذيوع صيت الراوي في زمنه، كقوله: "معدِّل"، "محتسب"، "إمام جامع أصبهان"، "شيخ الحرم"، "كان خير موجود في وقته"، "له رئاسة وجلالة وصورة عظيمة".

وقد وردت هذه الألفاظ في التراجم ذوات الأرقام: ١، ٢، ١١، ١٢، ١٤، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٥، ٣٧، ٤٣، ٤٦.

ثانيها: وهو مرتبط بالأمر الأول ومبنيّ عليه، حيث نلاحظ أنّ التداخل كبير بين هذه الأوصاف، فقد يجتمع في الراوي الواحد صفتان أو ثلاث أو أربع صفات، حيث يكون العالم بارعاً في أكثر من فنّ إلى جانب علوم الحديث. وقد درست الصفات الثانية والثالثة والخامسة ممّا تقدم، وهي صفات التقدم في العلم والاشتغال بالتصنيف وكثرة الترحال والتجوال، فوجدت أنّها استوعبت جميع الرواة، ووجدت أنّ مدارها على الصفة الأولى وهي الكثرة: فالغالب على من اشتغل في العلم أو التصنيف، أو كان طويل الرحلة والتجوال، فلا بدّ أن يكون على اطلاع واسع في حديث رسول الله - صلى الله عليه وسلم -.

ثالثها: أنّه وصف (٣٧) راوياً بالحافظ. أمّا بقية الرواة وعددهم ١٢ راوياً، فلم يصرح بوصفهم بالحافظ، لكنّهم دخلوا في وصف الحفّاظ بالصفة العموميّة تبعاً لمسمّى الكتاب، وأرقام تراجم هؤلاء الاثني عشر الذين لم يصرّح بوصفهم، كما وردت في البحث، هي: ٢، ١١، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٥، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦.

وبهذا يتبيَّن لنا، أنّ جمع الذهبيّ بين الوصف بالحافظ، وبين صفات التجريح وعدم الضبط، يدلّ على أنّه -رحمه الله -، لم يُرِد مِنْ وصْف هؤلاء الرواة بالحافظ، المعنى الاصطلاحيَّ المتقدم. إنّما أراد كثرة الحديث عند الراوي، والله أعلم.

الخاتمــــــــــة

ظهر لي من هذا البحث أمور:

أوّلها: أنّ كتاب الذهبيّ من الكتب الهامّة في معرفة الثقات. وقد نظرت في عددٍ من الكتب التي اهتمّت بالتعريف بالمصادر، ككتاب "الإعلان بالتوبيخ لمن ذمّ التاريخ" للسخاويّ، و"كشف الظنون" لحاجي خليفة، و"الرسالة المستطرفة" للكتانيّ، و"بحوث في تاريخ السنّة" للدكتور أكرم ضياء العمريّ[٧، ص ١٠٩ ؛ ١٠، جـ١، ص٦٢١ ؛ ١١، ص١٤٦ ؛ ١٢، ص١٠٠] فلم أجدهم ذكروا كتاب "التذكرة" من بين كتب الثقات، لمّا تكلموا عليها.

ثانيها: أنّ الذهبي من النقاد المحقّقين، ذوي النظر الثاقب في الرواة ومعرفتهم. وممّا يدلّ على سعة معرفته بالرواة: الأعداد الكبيرة التي دوّنها في كتبه في الضعفاء والثقات وغيرها من كتب الرجال. ورحم الله تاج الدين السبكي حين قال في الثناء على الذهبيّ: "إمام الوجود حفظاً، وذهب العصر معنى ولفظاً، وشيخ الجرح والتعديل، ورجل الرجال في كلّ سبيل، كأنّما جُمعت الأمّة في صعيدٍ واحدٍ، فنظرها، ثمّ أخذ يُخبر عنها إخبار مَن حضرها" [١٣، جـ٩، ص١٠١]. والحافظ ابن حجر حين قال: "هو من أهل الاستقراء التام في نقد الرجال" [١٤، ص٧٣].

ثالثها: أنّ الذهبيّ في "التذكرة" لم يقصد استيعاب جميع الرواة الثقات بدليل قوله المتقدم: (ولعلّ قد أهملنا طائفة منهم من نظرائهم، فإنّ المجلس الواحد في هذا الوقت كان يجتمع فيه أزيدُ من عشرة آلاف محبرةٍ، يكتبون الآثار النبويّة، ويعتنون بهذا الشأن. وبينهم نحوٌ من مائتي إمام، قد برزوا، وتأهّلوا للفتيا ...). وبدليل أنّ الذين ذكرهم في سنوات الوفيات ولم يترجم لهم، قد بلغ عدّهم ١٣٨٣، وفق ما أحصيته في فهرس المعلمي اليماني.

رابعها: أنّ كتاب الذهبيّ "تذكرة الحفاظ"، وهو الكتاب الخاص بالثقات، بل بمن هم في أعلى درجات التوثيق، قد احتوى على عدد يسير جداً من الرواة الضعفاء، بلغ عدّهم تسعة وأربعين نفساً، من أصل ألف ومائة وستة وسبعين، هم الذين ترجم لهم الذهبيّ في الكتاب. ومن هؤلاء التسعة والأربعين: أربعة وأربعون ضعيفاً. ومنهم خمسة تفاوتت أقوال الذهبيّ فيهم بين التعديل والتجريح، والغالب عليهم الضعف، وفي أحسن أحوالهم لا يرقَوْن إلى رتبة الحافظ على المعنى الاصطلاحيّ.

خامسها: أنّ الأصل في استخدام الذهبيّ لاصطلاح "الحافظ"، أنْ يكون ثقة مكثراً، لكنّه في جميع التراجم الواردة في هذا البحث، لم يردْ التوثيق. إنّما أراد كثرة الحديث، وإن لم يكن الراوي ثقة.

والحمد لله ربّ العالمين.

المراجـــــع

[١] الذهبيّ، شمس الدين محمد بن أحمد. *تذكرة الحفاظ*. تحقيق عبدالرحمن بن يحيى المعلّمي اليمانيّ. بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ١٣٧٦هـ - ١٩٥٦م.

[٢] الذهبيّ، شمس الدين محمد بن أحمد. *الموقظة في علم مصطلح الحديث*. ط١. حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٣هـ.

[٣] الذهبيّ، شمس الدين محمد بن أحمد. *ميزان الاعتدال*. تحقيق علي محمد البجاوي. ط١. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٨٢هـ - ١٩٦٣م.

[٤] الذهبيّ، شمس الدين محمد بن أحمد. *المغني في الضعفاء*. تحقيق نور الدين عتر. ط١. حلب: دار المعارف، ١٣٩١هـ - ١٩٧١م.

[٥] الذهبيّ، شمس الدين محمد بن أحمد. *ديوان الضعفاء والمتروكين*. تحقيق حماد بن محمد الأنصاريّ. مكة المكرمة: مطبعة النهضة الحديثة، ١٣٨٧هـ - ١٩٦٧م.

[٦] معروف، بشار عواد. *الذهبيّ ومنهجه في كتابه تاريخ الإسلام*. ط١. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ١٩٧٦م.

[٧] السخاوي، شمس الدين محمد بن عبدالرحمن. *الإعلان بالتوبيخ لمن ذمّ التاريخ*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

[٨] العسقلاني، ابن حجر أحمد بن عليّ. *لسان الميزان*. ط٢. بيروت: مؤسسة الأعلميّ، ١٣١٠هـ - ١٩٧١م.

[٩] الذهبيّ، شمس الدين محمد بن أحمد. *ذيل ديوان الضعفاء والمتروكين*. تحقيق حماد بن محمد الأنصاريّ. ط١. مكة المكرمة: مطبعة النهضة الحديثة. بدون تاريخ.

[١٠] خليفة، حاجي. *كشف الظنون عن أسامي الكتب والظنون*. بغداد: مكتبة المثنى. بدون تاريخ.

[١١] الكتانيّ، محمد بن جعفر. *الرسالة والمستطرفة لبيان مشهور كتب السنّة المشرفة*. ط٣. دمشق: دار الفكر، ١٣٨٣هـ - ١٩٦٤م.

[١٢] العمري، أكرم ضياء. *بحوث في تاريخ السنّة المشرفة*. ط٤. ، بيروت: ، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٤م.

[١٣] السبكيّ، تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب بن عليّ. *طبقات الشافعية الكبرى*. تحقيق محمود محمد الطناحي وعبدالفتاح محمد الحلو. ط١. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ١٩٦٤م.

[١٤] العسقلاني، ابن حجر أحمد بن عليّ. *نزهة النظر شرح نخبة الفكر*. بيروت: مؤسسة ومكتبة الخافقين، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.

[١٥] أنيس، إبراهيم. *المعجم الوسيط*. قطر، إدارة إحياء التراث الإسلامي، ١٩٨٥ م.

The Narrators Whom Adh-Dhahabi Has Written Their Biographies In His Book "Tadhkirat'ul-Huffaz", And Judging That They Are Weak In His Books About The Weak Narrators, And The Reasons For That.

Shakir Deeb Al-Kawaldah.

Associate Profusor, Dept Of Islamic culture,college of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract: The historian of Islam, Adh-Dhahabi, is one of the most famous scholars who compiled books on the science of vouching and discrediting the narrators. His book: "Tadhkirat'ul-Huffaz", is considered as one of the important books in the knowledge of authentic narrators, whereas he has written biographies of 1176 narrators, but he has mentioned among them a number weak narrators whom he himself judged that they are weak, either in his book: "Tadhkirat'ul-Huffaz", or in his other books compiled on the weak narrators.

The idea of this research is founded on bringing out those weak narrators, and demonstrating the reasons which prompted Adh-Dhahabi to mention them in his book about the authentic narrators, although they are weak.

The work on this research required three stages.

The First: The comparison between the 3059 narrators whom Adh-Dhahabi has mentioned in "Al-Tadhkirah", and those mentioned in his books on the weak ones, which their total number is 24592.

The Second: Studying those narrators, then excluded the authentic ones, and verifying who are weak. As a result the number is limited to 49 narrators. This stage embodied arranging their names alphabetically, and making biographies for them, with adherence to mention all that can indicate their weakness, and what can be the reason behind stating them in his "Tadhkirah".

The Third: The research studied these reasons whereas he has found that they are focusing on six traits, which are: The multitude of the narrator's reported Hadiths, his leadership or precedence in knowledge, his preoccupation with compilation, his knowledge in the sciences of Hadith, his longevity of traveling for gaining knowledge, distingwishness and reputation.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١١١٧-١١٤٣ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

مركز التحكم في مواقف النجاح والفشل لدى المعلمين في سلطنة عُمان

علي مهدي كاظم* و هلال زاهر النبهاني**

* *أستاذ مساعد، رئيس قسم علم النفس؛ ** أستاذ مساعد، عضو هيئة تدريس*

جامعة السلطان قابوس، عُمان

(قدم للنشر في ٢٠/٢/١٤٢٥هـ، وقبل للنشر في ٢٢/٧/١٤٢٥هـ)

ملخص الدراسة. بهدف معرفة مستوى مركز تحكم المعلمين لمواقف النجاح ومواقف الفشل في سلطنة عمان، وكذلك معرفة طبيعة الفروق العائدة لمتغير جنس المعلم والمدرسة التي يعمل بها ومصدر الشهادة والتخصص وعدد سنوات الخبرة، طُبق مقياس روز وميدواي لمركز تحكم المعلمين ١٩٨١م، تقنين ياسر وكاظم ١٩٩٦م، على ٥٦٦ معلماً ومعلمة. وبعد التحقق من صدق المقياس وثباته وتمييز فقراته؛ أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى ارتفاع مستوى مركز تحكم المعلمين لمواقف النجاح، وانخفاضه لمواقف الفشل، وهو مؤشر على وجود تحيز في خدمة الذات لدى المعلم العُماني؛ أما المتغيرات الديمغرافية فقد كان متغير التخصص فقط دالا ولصالح معلمي العلوم في مواقف الفشل.

المقدمـــــة

يُعد المعلم* صمام أمان العملية التعليمية ومحورها الأساس. وهو مفتاح الإصلاح في المدرسة بوجه عام [١]، فمهما كانت نوعية المناهج، والكفاءات الإدارية، والتقنيات التعليمية، فإن الذي ينمي ويطوّر تعلم الطلبة داخل حجرة الدراسة وخارجها هو المعلم [٢]. كما أنه

* في هذا البحث استخدام مصطلح المعلم لا يختلف عن المدرس، وكلاهما ترجمة لـ: teacher.

يستطيع أن يطوّر قدرات الطلبة حتى في ظل إدارة تربوية غير جيدة، ومنهج ضعيف، وتقنيات تعليمية شحيحة [٣]؛ والمعلم هو أهم عنصر في منظومة التعليم، وبقدر ما نوليه من اهتمام في الإعداد والتدريب والرعاية، نحصل على عائد مجزِ من العملية التعليمية [٤]؛ فللمعلم تأثير كبير في الطلبة، فهم يستخدمون أفكاره ومعتقداته وقيمه وعباراته في حياتهم اليومية، ويعتبرونه قدوتهم الذي يقتدون به باستمرار [٥]. كذلك فهو كما جاء في وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج "المعلم مدير للعملية التربوية في حجرة الدراسة، ومشاركاً فاعلاً ورئيساً في نشاطات المدرسة وبرامجها غير الصفية ولجانها...، والتعليم رسالة أكثر منه وظيفة، بحيث يتمثل في القائم بها القدوة الحسنة قولاً وعملاً..." [٦، ص ص ٨٣ -٨٤].

وبما أن التدريس مهنة شاقة ومعقدة وخطيرة في آنٍ واحد، الأمر الذي يتطلب الإعداد الجيد والتدريب المستمر للمعلم، والتثبت من أنه يمتلك من المعارف والمهارات والكفايات ما يضمن له القدرة على أداء أدواره المتعددة والمتجددة، فإن نوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة الدارس، وأعداد الطلبة، وطبيعة البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المرتبطة بحياة الطلبة في بيئة التعليم [٧]. أي أن ارتقاء النظام التعليمي يعتمد في الأساس على الارتقاء بمستوى المعلمين [٨].

لذلك شغلت شخصية المعلم الفعّال بال العديد من المهتمين بشؤون التربية والتعليم، لما لها من دور مهم في إعداد وتشكيل أجيال المستقبل، من خلال تحديد سمات الشخصية التي يمكن أن تؤدي دوراً في أداء المعلم [٩]، انطلاقاً من نظرية سميث في التنبؤ الوظيفي، على افتراض أن بعض المهن تتطلب سماتاً شخصيةً معينةً نظراً لطبيعة ضغوط العمل التي تصاحب كل مهنة [١٠]. ومركز التحكم locus of control هو أحد أهم

السمات (المتغيرات) الشخصية الفاعلة في تحديد انتماء المعلم لمهنته، وإخلاصه لها، وتفانيه من أجلها [١١]؛ فضلاً عن ارتباطه بكفاءة المعلم وجودة أداءه [١٢].

يشير مركز التحكم إلى "الدرجة التي يتقبل الفرد بها مسوؤليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته، ومن ثم فإن هناك مصدراً داخلياً لضبط السلوك وآخر خارجياً" [١٣، ص٨]. وبمعنى آخر، مركز التحكم هو إيمان الفرد بأن ما يحدث له ناتج من سلوكه هو، طبقاً لما لديه من ميول وقدرات واستعدادات تجعله قادراً على تفسير جميع الظواهر، معتقداً أنه مسيطر على أفعاله، وأن تأثير التعزيز لديه يعتمد على إدراكه بوجود علاقة سببية بين سلوكه والتعزيز الذي حصل عليه من وراء تفسيره لظاهرة ما، وهو ما يسمى بمركز التحكم الداخلي internal locus of control، مقابل ذلك إيمان الفرد بأن ما يحدث له ناتج من مسببات خارجية أبعد من سيطرته، وأنه مجرد مخلوق تتحكم فيه قوى خارجية لا يستطيع التأثير فيها، وأنه لا يعتقد بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكه وهو ما يسمى بمركز التحكم الخارجي external locus of control [١٤].

لقد ظهر مركز التحكم لأول مرة في الكتابات النفسية عام ١٩٦٦م على يد جوليان روتر J. Rotter. وهو مفهوم مشتق من نظرية التعلم الاجتماعي social learning theory، وفيها يرتبط سلوك الإنسان بهدف معين، ويتحدد بوساطة العلاقة المتشابكة بين كل من: التوقع expectancy، وقيمة التعزيز reinforcement value، والموقف النفسي psychological situation، وإمكانية السلوك behavioral potential [١٥]. ومركز التحكم يتعلق بتوقع التعزيز reinforcement expectancy، حيث إن الفرد ذا التحكم الداخلي يتوقع أن يحصل على تعزيز (سالب أو موجب) من نواتج سلوكه هو مثل: القدرة أو الجهد أو الحماس، في حين أن الفرد ذا التحكم الخارجي يتوقع أيضاً أن يحصل على تعزيز (سالب أو موجب) من قوى خارجية مثل: الحظ أو القدر أو المصادفة. وبما أن الفرد

يعمم ذلك في مواقف حياتية مختلفة، فإن مركز التحكم سواء أكان داخلياً أم خارجياً يتعلق بالتوقعات المعممة generalized expectancies [١٦ ؛ ١٧]. والدراسات التي تناولت علاقة مركز التحكم (كما يقيسه مقياس روتر لمركز التحكم، أو المقاييس الأخرى المصممة لقياس التوقعات المعممة) بباقي جوانب الشخصية، توصلت إلى تفوق الداخليين مقارنة بالخارجيين في أمور عديدة، من ذلك أنهم أكثر توافقاً، ولديهم دافعٌ أعلى للإنجاز، ويمتازون بقدرة عالية على التخطيط للمستقبل، وانتباههم للمعلومات أفضل من غيرهم، ويتمتعون بقدرة جيدة على حل المسائل، وتحصيلهم الدراسي أفضل من سواهم، ويقاومون المحاولات المغرية للتأثير فيهم، ويمتلكون ميلاً كثيراً للسيطرة، ويبذلون جهداً أكبر في ضبط سلوك الآخرين، ويميلون لتحميل أنفسهم مسوؤلية أكبر، كما أنهم أقل عرضة للإحساس بالتوتر الزائد [١١ ؛ ١٧ ؛ ١٨ ؛ ١٩ ؛ ٢٠].

وعلى صعيد المعلمين، توصلت الدراسات التي أجريت عليهم، إلى ارتباطات ضعيفة وغير دالة بين مركز التحكم والتحصيل الدراسي للطلبة ودافعيتهم للإنجاز، وتم تفسير ذلك بعدم ملاءمة مقياس مركز التحكم الذي صممه (روتر) أساسا للتوقعات المعممة، في حين أن المهن بشكل عام، ومهنة التدريس بشكل خاص ترتبط بالتوقعات المحددة specific expectancies [١٧]. لهذا اقترح روز وميدواي Rose & Medway عام ١٩٨١م مفهوما يتناول التوقعات المحددة للمعلمين، ويسمى مركز تحكم المعلمين Teacher's Locus of Control (TLC) [١٢]. يجمع المفهوم الجديد بين مفهوم (روتر) لمركز التحكم، ومفهوم (هيدر Heider) لعزو السلوك. وعزو السلوك يستند إلى نظرية العزو Attribution Theory التي ترى أن السلوك عندما ينتج من عوامل داخلية كسمات الفرد وخصائصه يسمى عزواً داخلياً internal attribution، وعندما ينتج من عوامل خارجية خاصة بالموقف أو الآخرين يسمى عزواً خارجياً external attribution [٢١]. وقد وجدت

الدراسات أن عزو الفرد للسلوك يتأثر إلى حد كبير بنتائجه الإيجابية والسلبية ؛ فإذا قاد السلوك إلى النجاح يكون العزو للعوامل الداخلية للفرد ، أما إذا قاد السلوك إلى الفشل فإن العزو يكون للعوامل الخارجية ؛ وهذا الاتجاه في تفسير السلوك إذا عممه الفرد في مواقف عديدة يسمى (تحيز خدمة الذات) self serving bias [٢٢]. وهكذا فإن الأرضية المشتركة لكلا المفهومين (التحكم والعزو) والمتمثلة بتفسير السلوك ، والتحكم الداخلي/ الخارجي ، دفعت (روز وميدواي) إلى اقتراح مفهوم مركز تحكم المعلمين.

وعلى أساس ذلك ، تم تصميم مقياس لمركز تحكم المعلمين ، يهدف إلى قياس توقعات المعلمين للتحكم الداخلي والخارجي بنجاح طلبتهم أو فشلهم. يتكون المقياس من مقياسين فرعيين ، أحدهما لمواقف النجاح (مواقف موجبة) ، والآخر لمواقف الفشل (مواقف سالبة). وبعد تطبيق المقياس المطّور مع مقياس (روتر) لمركز التحكم على ٨٩ معلمة ، أظهرت النتائج أن متوسط مركز تحكم المعلمين للنجاح ٨,٠٧ بانحراف معياري قدره ٢,٨٩ ، وللفشل ٦,٨٩ بانحراف معياري قدره ٣,٦٦. وتلك النتائج تشير إلى وجود نوع من تحيز خدمة الذات ، حيث إن مركز التحكم لمواقف النجاح كان داخلياً أكثر من مركز التحكم لمواقف الفشل ؛ وبعبارة أخرى ترى المعلمات أنهن مسؤولات عن نجاح طلابهن ، والطلبة هم المسؤولون عن فشلهم. وأظهرت النتائج أيضاً أن مقياس مركز تحكم المعلمين كان ذا قدرة تنبؤية بسلوك المعلمين والطلبة بدرجة أعلى من مقياس (روتر) لمركز التحكم ، حيث إنه كلما كانت النتيجة مرتفعة على مقياس مركز تحكم المعلمين ، كان التفاعل مع الطلبة وإثارة دافعيتهم أكبر ، بينما لم يظهر هذا الاتجاه في مقياس (روتر). وهذه النتيجة تدعم فكرة عدم الاعتماد على مقياس (روتر) عند الحاجة لقياس توقعات محددة مثل توقعات المعلمين لسلوكهم [١٢]. فضلا عن كونها مؤشراً مهماً لصدق المحك في المقياس الجديد [٢٣].

بعد ذلك، تناول الباحثون مركز تحكم المعلمين (TLC) في دراساتهم من خلال علاقته بعدد كبير من المتغيرات النفسية، مثال ذلك: العزو المهني professional attribution [٢٤]، والمناخ الصفي classroom climate [٢٥]، والاحتراق النفسي burnout [٢٦]، والضغوط النفسية stress [٢٧ ؛ ٢٨]، والكفاية التعليمية للمعلم teacher efficacy [٢٩ ؛ ٣٠]، والرضا الوظيفي job satisfaction [٣١]، ومفهوم الذات [٣٠]، والكفاية الذاتية self-efficacy [٣٢ ؛ ٣٣].

أما في البيئة العربية، فقد ابتدأت حركة البحث في مركز تحكم المعلمين عام ١٩٩٦م، عندما قام ياسر وكاظم بتقنين المقياس. ولعل أبرز ما تم التوصل إليه وجود تحيز في خدمة الذات، حيث كان متوسط النجاح ٧,٣٤ والانحراف ٢,٨٥، أما متوسط الفشل ٤,١٧ والانحراف ٣,٠٦. ومن جهة أخرى لم يكن لجنس المعلم ونوعه (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) دلالة إحصائية في مواقف النجاح والفشل، وتم تفسير النتيجة بوجود نوع من عدم النضج التربوي لدى المعلم في البيئة العربية، وذلك لان التحيز يعمل كالكابح حيث يبقى المعلم يراوح مكانه ولا يتطور وينمو مهنيا [١٧]. وفي عام ١٩٩٨م قام كاظم وياسر بدراسة أخرى استهدفت العلاقة بين مركز تحكم المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، على أساس أن كلا المتغيرين يشيران إلى مدى استعداد المعلم لتطوير ذاته وقدراته وطلابه نحو الأفضل. وقد أشارت النتائج إلى عدم دلالة تلك العلاقة، وإلى وجود تحيز في خدمة الذات حيث كان متوسط النجاح ٦,٦٣ والانحراف ٢,٥٩ في حين كان متوسط الفشل ٣,٥٨ والانحراف ٢,٢٨. وقد تم تفسير النتيجة إلى افتقار شخصية المعلمين للنضوج والاتساق في بعض جوانبها، وبالأخص عند التعامل مع المواقف التي فشل فيها الطلبة، وربما يعود هذا إلى خلل ما في إعدادهم [١١].

إن مما يمكن استنتاجه من الدراسات التي أمكن الحصول عليها في هذا المجال، أنه كلما كان مركز التحكم لدى المعلم داخلياً، فإن ذلك يزيد من دافعيته في التدريس، ويؤدي إلى مستويات عالية من الإنجاز لدى الطلبة، كذلك وجود تحيز واضح في تفسير السلوك وعزوه لصالح المعلم، وأن المتغيرات الديمغرافية التي تمت دراستها - وهي جنس المعلم والمدرسة التي يعمل بها - غير كافية في تفسير ذلك التحيز؛ لذلك لابد من مواصلة البحث في متغيرات أخرى، من أجل إلقاء المزيد من الضوء على هذا المتغير المهم.

وبما أن تجربة إعداد المعلم في سلطنة عُمان لها ما يميزها عن تجارب الدول الخليجية الأخرى، إذ إن هناك ثلاثة مصادر لإعداد أو تأهيل المعلمين من حملة البكالوريوس أو دبلوم التأهيل، وهي: كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وكليات التربية الست التابعة لوزارة التعليم العالي، وكليات تربوية وغير تربوية خارج السلطنة وداخلها؛ فإن دراسة مركز التحكم لدى المعلم العُماني المتنوع الخبرات في مجال الإعداد ربما ستفسر أسباب التحيز المرتفع في سلوك المعلمين، ولاسيما وأن الدراسات التي قارنت بين أنواع المعلمين، دعمت فكرة تباين كفاءتهم المهنية، فمثلاً في دراسة سوزر Sores صنف مديرو المدارس معلميهم من خريجي النظام التتابعي، بأنهم الأفضل في مهارات الاتصال، والتدريس، والعلاقات الإنسانية، والقدرة على إقامة بيئة إيجابية للتعلم، مقارنة بأقرانهم الآخرين [٤]، كما أشار Marchant (1992) إلى أن البرامج البديلة (من غير النظام التتابعي والتكاملي في إعداد المعلم) لا تلبي الاحتياجات التي يتطلبها إعداد الفرد لدخول مهنة تفرض على صاحبها أن يحوز المعارف والمهارات مع الممارسة بنجاح في بيئة تعليمية معقدة وقاسية [٣٤].

تأسيساً على ما تقدم، فإن البحث الحالي يحاول أن يسد ثغرة الدراسات السابقة في مجال المتغيرات الديمغرافية المؤثرة في مركز تحكم المعلمين، من خلال دراسة متغيرات

جديدة تتمثل في مصدر شهادة المعلم وخبرته وتخصصه، فضلاً عن جنس المعلم ونوعه الذين تم تناولهما في الدراسات السابقة ؛ وعلى هذا فإن هذا البحث يهدف إلى معرفة :

١ - مستوى مركز التحكم لدى المعلمين في سلطنة عُمان لمواقف النجاح ومواقف الفشل.

٢ - طبيعة الفروق في مركز تحكم المعلمين العائدة لمتغير:

- جنس المعلم (ذكر/ أنثى).
- نوع المعلم* (إعدادي/ ثانوي/ مختلط).
- مصدر الشهادة (جامعة السلطان قابوس/ كليات التربية/ خارج السلطنة).
- عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم (١-٤/ ٥- ٩/ ١٠- ١٤/ ١٥- ١٩/ ٢٠- ٣٣).
- تخصص المعلم (إسلامية ولغة عربية/ اجتماعيات/ علوم/ رياضيات/ لغة إنجليزية).

منهجية البحث وإجراءاته

العينة

اختيرت عينة حجمها (٥٦٦) معلماً ومعلمة من المعلمين العمانيين العاملين في المدارس الحكومية الموزعة على أنحاء السلطنة للعام الدراسي ٢٠٠١- ٢٠٠٢م. والجدول (١) يتضمن توزيعاً لعينة البحث حسب متغير جنس المعلم ونوعه ومصدر الشهادة ؛ بينما يتضمن الجدول رقم (٢) توزيعاً آخر لعينة البحث حسب متغير الخبرة في مجال التدريس والتخصص.

---

* تم استبعاد معلم المرحلة الابتدائية، لاقتصار البحث الحالي على حملة البكالوريوس من المعلمين وعددهم قليل جداً في المدارس الابتدائية طبقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم العُمانية.

الجدول رقم (١). عينة البحث موزعة حسب متغير جنس المعلم ونوعه والجامعة المتخرج منها.

مصدر الشهادة	جنس المعلم	نوع المعلم						المجموع			
		إعدادي		ثانوي		مختلط					
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
جامعة السلطان قابوس	ذكر	٥	١	١٢	٢	١	٠	١٨	٣		
	أنثى	٣٢	٦	١٠٣	١٨	٢٩	٥	١٦٤	٢٩	١٨٢	٣٢
كليات التربية	ذكر	٦٠	١١	٤٣	٨	٨	١	١١١	٢٠	٢٩٣	٥٢
	أنثى	٦٥	١١	٩٦	١٧	٢١	٤	١٨٢	٣٢		
خارج السلطنة	ذكر	١٤	٢	١١	٢	١٠	٢	٣٥	٦	٩١	١٦
	أنثى	١٧	٣	٢٤	٤	١٥	٣	٥٦	١٠		
المجموع الكلي		١٩٣	٣٤	٢٨٩	٥١	٨٤	١٥	٥٦٦	١٠٠	٥٦٦	١٠٠

الجدول رقم (٢). عينة البحث موزعة حسب متغير تخصص المعلم والخبرة في مجال التدريس.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	٪	المجموع الكلي العدد	المجموع الكلي ٪
التخصص	إسلامية ولغة عربية	٢٢٣	٣٩	٥٦٦	١٠٠
	اجتماعيات	٨٦	١٥		
	علوم	١٠١	١٨		
	رياضيات	١١٩	٢١		
	لغة إنجليزية	٣٧	٧		
الخبرة في مجال التدريس	١-٤ سنوات	٣٨٦	٦٨	٥٦٦	١٠٠
	٥-٩ سنوات	٩٠	١٦		
	١٠-١٤ سنة	٦٠	١١		
	١٥-١٩ سنة	٢٤	٤		
	٢٠-٣٣ سنة	٦	١		

أداة البحث

يتكون مقياس مركز تحكم المعلمين من ٢٨ فقرة، استمدت من مواقف صفية متنوعة خاصة بالطالب والمعلم مثل: التحصيل الدراسي، وحفظ النظام، وتفاعل الطلبة فيما بينهم ومع المعلم، واستخدام المعلم لوسيلة تعليمية جديدة،... إلخ. ولكل فقرة (موقف) بديلان، أحدهما يقيس التحكم الداخلي، والآخر يقيس التحكم الخارجي. نصف عدد الفقرات (١٤) تتعلق بنجاح المعلم أو الطالب (مواقف موجبة)، والنصف الآخر من الفقرات (١٤) تتعلق بفشل المعلم أو الطالب (مواقف سالبة). وبذلك فإن لكل من مواقف النجاح ومواقف الفشل مركزين للتحكم أحدهما داخلي، والآخر خارجي. يتطلب المقياس من المستجيب (المعلم) أن يقوم بقراءة كل موقف قراءة دقيقة، واختيار أحد البديلين (أ) أو (ب) الذي ينطبق على سلوكه الفعلي خلال أداءه لعمله، أو عند مروره بموقف من هذا النوع [١٢].

وفي عام ١٩٩٦م قام ياسر وكاظم بتقنين المقياس على ١٦٤ معلماً ومعلمة في البيئة الليبية من خلال ترجمته إلى اللغة العربية، والتحقق من صدقه الظاهري بعرضه على المحكمين، وصدق المحك (علاقة الفقرة مع المجموع الكلي وهو محك داخلي)، وحساب ثباته بطريقة كودر - ريتشاردسون (بلغ ثبات مواقف النجاح ٠.٦١، وثبات مواقف الفشل ٠.٧٥). كما قام الباحثان باشتقاق المعايير المئينيه للدرجات الخام للمقياس. وقد أشارت الخصائص السيكومترية التي تم التوصل إليها إلى أن المقياس صالح للاستخدام في البيئة العربية [١٧].

إجراءات البحث

١ - عرض الباحثان المقياس على خمسة* من المتخصصين في قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، بهدف التحقق من مدى ملاءمة فقراته وتعليماته للبيئة العُمانية. واتفق المحكمون على أن التعليمات والفقرات واضحة ومناسبة للمعلم العُماني ؛ وهذه النتيجة مؤشر على صدق المقياس للبيئة العُمانية.

٢ - طبق الباحثان المقياس على أفراد عينة البحث، من خلال الاستعانة بطلبة** دبلوم الإدارة بجامعة السلطان قابوس للعام الجامعي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢م، خلال الفصل الدراسي الثاني.

٣ - تم حساب القوة التمييزية للفقرات من خلال حساب الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمجموع الكلي الذي تنتمي إليه سواء كان لمواقف النجاح أو الفشل. وطبقا لمعيار إيبل R. Ebel وهو قبول الارتباط البالغ ٠.١٩ فأكثر [٣٥]، اتضح وجود سبعة ارتباطات غير مقبولة في مواقف النجاح (أرقامها ٧، ٨، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٤، ٢٨)، وستة ارتباطات غير مقبولة في مواقف الفشل (أرقامها ٣، ٥، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٥). ولغرض تساوي عدد الفقرات في مواقف النجاح والفشل تم حذف الفقرة التي تحمل أدنى معامل ارتباط في مواقف الفشل وهي الفقرة (٢). وبذلك تم الإبقاء على سبع فقرات في مواقف النجاح ومثلها في مواقف الفشل.

---

* الأساتذة الأفاضل الذين حكموا المقياس مشكورين هم: ١/ أ.د. عبد القوي سالم الزُبيدي، ٢/ د. أسامة أبو سريع، ٣/ د. عبد الحميد سعيد حسن، ٤/ د. فوزية الجمالي، ٥/ أ. سعيد الظفري.

** يتوجه الباحثان بخالص شكرهما لكل من مد يد العون من الإخوة والأخوات طلبة دبلوم الإدارة في مجال تطبيق المقياس على المعلمين.

٤ - بلغ معامل ألفا - كرونباخ لمواقف النجاح السبعة ٠,٥٦ ؛ ولمواقف الفشل ٠,٥٨ ، وهي معاملات ثبات مقبولة مقارنة بالدراسات السابقة في مجال مركز التحكم.

الوسائل الإحصائية

استخدمت الوسائل الإحصائية المتوافرة في الـ SPSS وهي: معامل الارتباط، ومعامل ألفا- كرونباخ، واختبار (ت) لعينة واحدة، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثلاثي.

نتائج البحث

عرض النتائج

فيما يتعلق بالهدف الأول وهو معرفة مستوى مركز تحكم أفراد العينة في مواقف النجاح ومواقف الفشل، بلغ متوسط مواقف النجاح ٣,٩٧ بانحراف معياري قدره ١,٧٥ ؛ في حين بلغ متوسط مواقف الفشل ٢,٣٢ بانحراف معياري قدره ١,٧١. ومن أجل معرفة دلالتهما الإحصائية، فقد تمت مقارنتهما بالمتوسط النظري البالغ ٣,٥ باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، وكانت قيم (ت) المحسوبة دالة عند مستوى ≤٠,٠٠٠، وهذه الدلالة تعني أن مستوى مركز التحكم لمواقف النجاح أعلى من المتوسط النظري، وأن مستوى مركز التحكم لمواقف الفشل أدنى من المتوسط النظري. والجدول (٣) يتضمن نتائج الهدف الأول.

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار(ت) لمواقف النجاح ومواقف الفشل في مركز تحكم المعلمين (ن= ٥٦٦).

نوع الموقف	المتوسط *النظري	مؤشرات العينة		قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
		المتوسط	الانحراف		
نجاح	٣.٥	٣.٩٧	١.٧٥	٦.٣٨١	≤٠.٠٠٠
فشل	٣.٥	٢.٣٣	١.٧١	١٦.٣٣٣	≤٠.٠٠٠

* المتوسط النظري هو حاصل قسمة مجموع الدرجات على ٢، (٧ ÷ ٢ = ٣.٥).

أما نتائج الهدف الثاني المتعلقة بمعرفة طبيعة الفروق العائدة للمتغيرات الديمغرافية الخمسة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي three-way ANOVA لمعرفة أثر متغير الجنس ومصدر الشهادة ونوع المعلم. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي one-way ANOVA لكل من متغير الخبرة والتخصص كلاً على حدة، سواء لمواقف النجاح أو لمواقف الفشل. ولقد أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي لمواقف النجاح ومواقف الفشل إلى عدم دلالة التأثيرات الرئيسة main effects (المتغيرات الديمغرافية الثلاثة). وكذلك عدم دلالة التأثيرات الثانوية secondary effects (التفاعلات ثنائية والتفاعل الثلاثي). والجدول رقم (٤) يتضمن نتائج تحليل التباين الثلاثي.

وأما متغير عدد سنوات الخبرة، فقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي لمواقف النجاح ولمواقف الفشل إلى عدم دلالتها. والجدول رقم (٥) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (٤). خلاصة نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن اثر جنس المعلم ونوعه ومصدر شهادته في مركز التحكم لمواقف النجاح والفشل.

مصدر التباين	نوع المواقف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	نجاح	٠,٢٥٨	١	٠,٢٥٨	٠,٠٨٥	غير دالة
(أ)	فشل	٢,٠٤٤	١	٢,٠٤٤	٠,٧٠٨	غير دالة
مصدر الشهادة	نجاح	٠,٧٠٨	٢	٠,٣٥٤	٠,١١٦	غير دالة
(ب)	فشل	١٥,٠٣٤	٢	٧,٥١٧	٢,٦٠٤	غير دالة
نوع المعلم	نجاح	٦,٧٠٩	٢	٣,٣٥٥	١,١٠٣	غير دالة
(ج)	فشل	٢,٠٧١	٢	١,٠٣٦	٠,٣٥٩	غير دالة
(أ × ب)	نجاح	٦,٩٧٨	٢	٣,٤٨٩	١,١٤٧	غير دالة
	فشل	٣,٨٢٩	٢	١,٩١٥	٠,٦٦٣	غير دالة
(أ × ج)	نجاح	٤,٤٨٥	٢	٢,٢٤٢	٠,٧٣٧	غير دالة
	فشل	٤,٣٢٨	٢	٢,١٦٤	٠,٧٥٠	غير دالة
(ب × ج)	نجاح	١٣,٢١٨	٤	٣,٣٠٥	١,٠٨٦	غير دالة
	فشل	٥,٢١٣	٤	١,٣٠٣	٠,٤٥١	غير دالة
(أ × ب × ج)	نجاح	٢٦,٩٧٨	٤	٦,٧٤٥	٢,٢١٧	غير دالة
	فشل	١٨,٣٩٥	٤	٤,٥٩٩	١,٥٩٣	غير دالة
الخطأ	نجاح	١٦٦٦,٨٣٧	٥٤٨	٣,٠٤٢	-	-
	فشل	١٥٨١,٧٧٨	٥٤٨	٢,٨٨٦	-	-

الجدول رقم (٥). خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر خبرة المعلم في مركز الـتحكم لمواقف النجاح ومواقف الفشل.

نوع المواقف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نجـاح	بين المجموعات	٩.٦٣٦	٤	٢.٤٠٩	٠.٧٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٢٤.٨٥٤	٥٦١	٣.٠٧٥		
فشـل	بين المجموعات	١١.٧٧٣	٤	٢.٩٤٣	١.٠١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٣٣.١٠٣	٥٦١	٢.٩١١		

من جانب آخر، أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي الخاصة بمتغير التخصص إلى دلالة الفروق في مواقف الفشل عند مستوى ≥٠.٠٠٣ وعدم دلالتها في مواقف النجاح. والجدول رقم (٦) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (٦). خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر تخصص المعلم في مركز التحكم لمواقف النجاح والفشل.

نوع المواقف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نجـاح	بين المجموعات	١٥.٠٤٨	٤	٣.٧٦٢	١.٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧١٩.٤٤١	٥٦١	٣.٠٦٥		
فشـل	بين المجموعات	٤٦.٨٩٦	٤	١١.٧٢٤	٤.١١٦	≥٠.٠٠٣
	داخل المجموعات	١٥٩٧.٩٨٠	٥٦١	٢.٨٤٨		

هذا ومن أجل الوقوف على التخصصات التي يرتفع فيها مستوى مركز التحكم لمواقف الفشل، تم اللجوء إلى اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة، واتضحت دلالة مقارنة واحدة فقط من أصل ١٠ مقارنات، وهي المقارنة بين تخصص الإسلامية واللغة العربية من جهة، وتخصص العلوم من جهة أخرى لصالح العلوم. والجدول رقم (٧) يتضمن نتائج اختبار توكي.

الجدول (٧). نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية المتعددة في متغير تخصص المعلم.

التخصصات ومتوسطاها		فرق الأوساط	الدلالة الإحصائية
(أ)	(ب)		
إسلامية ولغة عربية (٢.٠٢٢)	اجتماعيات (٢.٣١)	٠.٢٩٢	غير دالة
	العلوم (٢.٧٤)	٠.٧٢٠	≥٠.٠٠٤
	الرياضيات (٢.٤٢)	٠.٣٩٨	غير دالة
	لغة إنجليزية (٢.٧٨)	٠.٧٦١	غير دالة
اجتماعيات (٢.٣١)	العلوم (٢.٧٤)	٠.٤٢٩	غير دالة
	الرياضيات (٢.٤٢)	٠.١٠٦	غير دالة
	لغة إنجليزية (٢.٧٨)	٠.٤٧٠	غير دالة
العلوم (٢.٧٤)	الرياضيات (٢.٤٢)	٠.٣٢٢	غير دالة
	لغة إنجليزية (٢.٧٨)	٠.٠٤١	غير دالة
الرياضيات (٢.٤٢)	لغة إنجليزية (٢.٧٨)	٠.٣٦٤	غير دالة

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الهدف الأول، ارتفاع مستوى مواقف النجاح بشكل دال إحصائيا مقارنة بمستوى مواقف الفشل، وهذه النتيجة مؤشر لوجود تحيز قوي جداً لخدمة الذات

لدى أفراد العينة ؛ فالمعلمون العُمانيون يعزون لأنفسهم (بما لديهم من قدرات وسمات) نجاح طلبتهم، في حين يعزون فشل الطلبة لعوامل تتعلق بالطلبة أنفسهم، مثل عدم الاكتراث والإهمال. وهذا يعني أن المعلمين لديهم عزو داخلي للنجاح، وخارجي للفشل. إن هذا التحيز ليس بالمستغرب مقارنة بالدراسات السابقة، فقد ظهر في دراسة Rose & Medway (1981) لدى المعلمات الأمريكيات [١٢]، وفي دراستي ياسر وكاظم ١٩٩٦م، وكاظم وياسر ١٩٩٨م لدى المعلمين الليبيين، مما يشير إلى أنه تحيز ملاصق لشخصية المعلم، وربما سمة شخصية مميزة له جراء مزاولته مهنة التدريس [١١ ؛ ١٧].

إن وجود تحيز لخدمة الذات في شخصية المعلم يدل على عدم نضج في الشخصية، وعدم القدرة على التغيير الإيجابي [١١]؛ فعدم تحمل المعلم لمسؤولية فشل طلبته، وإلقاء اللوم على الطلبة أنفسهم يدل على أن المعلم غير قادر على أداء رسالته بالشكل المطلوب، ويدل أيضاً على تذبذب وعدم اتساق في سلوك المعلم، مما ينعكس سلباً على دوره كأنموذج وقدوة ومثال يَحتذي به الطلبة. إن لهذا التحيز أسباب عديدة لعل من أبرزها وجود خلل أو ضعف في محكات اختياره معلماً، أو في برامج إعداده الأكاديمي والتربوي، أو في تأهيله أثناء الخدمة، ويتضح ذلك على النحو التالي :

١ - في مجال اختياره كمعلم، تشير الأدبيات إلى أن أهم إستراتيجية لتحقيق أهداف التربية، هي وضع خطة عمل لاختيار المعلمين المتازين، حيث إن المهن تتطلب سمات شخصية معينة، تساعد صاحبها على أداء عمله بنجاح، نظراً لطبيعة ضغوط العمل التي تصاحب كل مهنة [١٠]؛ وتشير استطلاعات الرأي – على سبيل المثال – إلى أن اختيار المعلم الجيد وانتقاءه بدقة هو الحل الأمثل للمشكلات الأكاديمية في المدرسة [٧].

٢ - وفي مجال الإعداد الأكاديمي والتربوي، فإن نقص الإعداد له تأثيراته السلبية. فإذا كان إعداد المعلم غير وافٍ، مع تمتعه بخبرات ثرية، فإنه سوف ينحو إلى اتباع أسلوب

يمكنه من أن يُعلِّم ولكنه لن يساعد التلاميذ على أن يتعلموا [٤]، ومن ثم فإن كفاءة المعلم تتوقف على نوعية ما حصل عليه من إعداد وتدريب، كما تتوقف فاعلية التعليم على فاعلية المعلمين، ومن ثم على إعدادهم [٣٦].

٣ - أما في مجال التدريب أثناء الخدمة، فإن الإعداد أثناء الخدمة له أهمية خاصة تتمثل في تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية، بهدف تمهين التعليم، وتحسين فاعلية العملية التعليمية [٤]، فكلما زاد التدريب الذي يتلقاه المعلم، فإنه سوف يتطور، وبذلك يستمر في مهنة التدريس لمدة أطول [٣٧].

أما الهدف الثاني، فقد أوضحت النتائج دلالة متغير واحد فقط، وهو التخصص لصالح معلمي العلوم في مواقف الفشل، وعدم دلالة المتغيرات الديمغرافية الأخرى. وما تجدر الإشارة إليه، هو أن تخصص المعلم هو أول متغير ديمغرافي تتضح دلالته على صعيد الدراسات السابقة والدراسة الحالية. ودلالته تعني وجود نوع من النضج – ليس فعلياً – في شخصية معلمي العلوم في سلطنة عمان مقارنة بباقي معلمي التخصصات الأخرى؛ حيث إن الفجوة بين مستوى عزو مواقف النجاح والفشل ما زال دالاً، ولصالح مواقف النجاح.

وأما مصدر شهادة المعلم، الذي تمت الإشارة إليه في مقدمة البحث، فإن عدم دلالته يشير إلى أن اختلاف الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم ليس له تأثير في مركز تحكم المعلمين، إلى جانب خبرة المعلم ونوعه وجنسه. وبذلك فإن الحاجة مازالت ماسة لإجراء المزيد من الدراسات اللاحقة، لمعرفة أثر متغيرات ديمغرافية ونفسية أخرى تؤثر في مركز تحكم المعلمين لم تتم دراستها من قبل، مثل الحالة الاجتماعية للمعلم، وأثر برنامج تدريبي معين، والمؤهل العلمي.

الملحق (١)

مقياس مركز تحكم المعلمين

١. عندما تتحسن درجات طلابك فالاحتمال الأكبر في سبب ذلك هو :

أ - لأنك وجدت طرقاً فعالة لزيادة دافعيتهم. أو

ب - لأن الطلاب بذلوا جهداً كبيراً في الدراسة.

٢ - لنفترض أنك واجهت صعوبات في تهيئة الوسائل التعليمية لفصلك، فهل حدث هذا بسبب :

أ - عدم توفر المواد المطلوبة لعمل الوسيلة؟ أم

ب - لأنك لم تبذل جهداً في تهيئة وإعداد الوسيلة؟

٣ - لنفترض أن طلابك لم يستفيدوا (يتعلموا) من اتباعك طريقة تدريس جديدة فهل السبب في هذا على الأرجح :

أ - لأنك واجهت صعوبات في الإعداد للطريقة الجديدة؟ أم

ب - لأن طلابك غير مهيئين بالأساس لتلك الطريقة؟

٤ - عندما يحصل أحد طلابك في واجباته على درجة أفضل من درجاته السابقة فهل السبب في هذا :

أ - لأن الطالب بذل جهداً كبيراً في واجباته؟ أم

ب - لأنك وجدت طرقاً أفضل في تدريس ذلك الطالب؟

٥ - إذا تركت غرفة الصف خمس دقائق، وأصبح طلابك مشاغبين ويصدرون أصواتاً عالية، فهل حدث هذا :

أ - لأنك لم تترك عملاً مشوقاً يعملونه خلال تركك لهم؟ أم

ب - لأن الطلبة كانوا أكثر شغباً في ذلك اليوم عما هم عليه عادة؟

٦ - عندما يرسب بعض طلابك فعلى الأرجح أن السبب في ذلك هو :

أ - لأنهم لم يكونوا منتبهين للدرس جيداً. أو

ب - لأنك لم تستخدم أمثلة كافية عند تدريسك لهم.

٧ - لنفترض أن أحد طلبتك كان يجد صعوبة في التركيز على الدرس، أي أنه شارد الذهن ثم بدأ يهتم وينتبه إليه، فهل السبب :

أ - لأنك بذلت جهداً واتبعت طرقاً فعالة ومشوقة لجذب انتباهه؟ أم

ب - لأن الطالب أخذ يهتم بالدروس نتيجة لمتابعة أسرته له؟

٨ - لنفترض أنك نجحت في استخدام وسائل تعليمية جيدة في تدريسك فهل حدث هذا :

أ - لأنك عملت جاهداً لأجل ذلك؟ أم

ب - لأن مستوى الطلاب كان جيداً بحيث استجابوا بسهولة للوسائل التعليمية؟

٩ - إذا تحسنت درجات أحد طلابك من متوسط إلى جيد، فهل حدث هذا :

أ - لأنك اتبعت طرقاً وأساليب فعالة لزيادة الدافعية لديه؟ أم

ب - لأن الطالب بذل جهداً استثنائياً حتى يحسن أداءه؟

١٠ - لنفترض انك درّست الطلبة موضوعاً معيناً، وواجه الطلبة صعوبة في تعلم الموضوع فهل حدث هذا :

أ - لأن الطلبة لم يتمكنوا من فهم الموضوع؟ أم

ب - لأنك لم تستطع أن تشرحه لهم بشكل جيد؟

١١ - إذا كان أداء طلابك بشكل عام جيد، فهل السبب في هذا :

أ - لأن الطلاب بذلوا جهداً استثنائياً؟ أم

ب - لأنك حاولت أن تشجعهم على أن يتحسنوا؟

١٢ - لنفترض أنك في إحدى المرات لم تتمكن من ضبط الصف، فهل حدث هذا :

أ - لأن الطلبة بالأساس هم مشاكسون؟ أم

ب - لأنك كنت محبطاً إلى درجة لم تكن قادراً على تهدئتهم؟

١٣ - لنفترض أن طلابك قدموا نشاطاً صفياً مميزاً في المدرسة، فهل حدث هذا :

أ - لأنك بذلت جهدا كبيراً في توجيههم؟ أم

ب - لأن الطلبة كانوا متعاونين وجيدين؟

١٤ - لنفترض أن عطلة عيد الأضحى على وشك أن تبدأ بعد أيام وواجهت صعوبة في ضبط النظام داخل الصف، فهل السبب :

أ - لأنك لم تبذل جهداً إضافيا لضبط الطلبة؟ أم

ب - لأن الطلبة كانوا غير منضبطين أكثر مما هم عليه؟

١٥ - إذا لم يقم أحد طلابك بكتابة الواجب البيتي، فهل حدث هذا :

أ - لأن الطالب لم يكن منتبهاً أثناء شرح الدرس؟ أم

ب - لأنك أعطيت الطالب واجباً فوق مستواه؟

١٦ - لنفترض أنك أعطيت عدداً من الدروس تتعلق بموضوع معين، ولم تكن تلك الدروس بالجودة التي تتوقعها، فهل السبب :

أ - لأن الطلبة لم يكونوا مهتمين بتعلم تلك الدروس؟ أم

ب - لأنك لم تبذل جهداً إضافياً في إعدادك لتلك الدروس بالشكل المطلوب؟

١٧ - لنفترض أن أحد طلابك لا يشارك عادة في الصف، ويبدأ بالمشاركة الفعالة، فهل حدث هذا :

أ - لأن الطالب أخيراً واجه موضوعاً ضمن مجال اهتماماته وميوله؟ أم

ب - لأنك حاولت جهدك أن تشجعه وتحثه على المشاركة؟

١٨ - لنفترض أن أحد طلبتك لم يؤد واجباً معيناً، فهل السبب :

أ - لأنك أعطيت الطالب واجباً كان أقل تشويقاً من الواجبات الأخرى؟ أم

ب - لأن الطالب لم يستطع التركيز على واجباته في ذلك اليوم؟

١٩ - لنفترض أن مدير المدرسة طلب منك أن تصمم برنامجاً إرشاديا لفصلك و(أن تكون مرشداً نفسياً وتربوياً) ولم تتمكن من ذلك، فهل السبب :

أ - لأن عدد الطلبة كان كبيراً جداً في فصلك؟ أم

ب - لأنك لا تمتلك المعرفة أو الخبرة الكافية لهذا العمل؟

٢٠ - إذا كان أداء طلابك في امتحان معين أفضل مما هو معروف عنهم، فهل السبب :

أ - لأن الطلبة درسوا جيداً؟ أم

ب - لأن تدريسك كان جيداً في موضوعات الامتحان؟

٢١ - لنفترض أن أحد طلبتك أخذ يهتم بنظافة مكتبه ودفاتره بعد أن كان مهملاً وغير مهتم بها، فهل السبب يعود :

أ - لأنك أوليته اهتماماً خاصاً وشجعته على الاهتمام بالنظافة والترتيب؟ أم

ب - لأن الطالب أخذ يهتم لتلك الأمور لوجود طلبة ممتازين في الصف يتنافس معهم.

٢٢ - إذا انخفض أداء أحد الطلاب في فصلك بشكل تدريجي، فهل يعود ذلك :

أ - لأنك لم تحاول بما فيه الكفاية أن تزيد من دافعيته نحو الدراسة؟ أم

ب - لأن الطالب كان يبذل جهداً قليلاً في أداء واجباته المدرسية؟

٢٣ - لنفترض أن أحد الطلبة الجدد قد نسب إلى فصلك وواجه هذا الطالب صعوبة في تكوين أصدقاء له من زملائه في الصف، فهل السبب في هذا :

أ - أن معظم الطلبة الآخرين لم يحاولوا أن يكونوا أصدقاء للطالب الجديد؟ أم

ب - لأنك لم تحاول ما فيه الكفاية لتشجيع الطلبة الآخرين أن يكونوا ودودين مع الطالب الجديد؟

٢٤ - إذا كان أداء طلابك في السنة الماضية في امتحان نهاية العام أفضل من أداء طلبتك في السنة قبل الماضية، فهل يعود ذلك :

أ - لأنك بذلت جهداً أكثر في التدريس من السنة قبل الماضية؟ أم

ب - لأن طلاب السنة الماضية كانوا أذكى من طلاب ما قبل السنة الماضية؟

٢٥ - لنفترض أنك في أحد الأيام وبخت أحد طلبتك توبيخاً شديداً زائداً عن اللزوم فهل حدث هذا :

أ - لأن الطالب كان يسيء التصرف أكثر من المعتاد؟ أم

ب - لأنك كنت أقل تحملاً في ذلك اليوم مما أنت عليه عادة؟

٢٦ - لنفترض أن أحد الطلبة الكسالى (ذوي التحصيل المنخفض) أدى واجبه البيتي بشكل جيد (أفضل من المعتاد)، فهل السبب يعود :

أ - لأن الطالب حاول جهده في أداء ذلك الواجب؟ أم

ب - لأنك حاولت جاهداً أن تشرح له كيفية عمل الواجب.

٢٧ - لنفترض أن أحد طلبتك بدأ يتحسن في أداء واجباته المدرسية بصورة أفضل مما كان عليه في العادة، فهل السبب :

أ - لأنك بذلت جهداً كبيراً في مساعدة الطالب حتى يكون أداءه أفضل؟ أم

ب - لأن الطالب حاول أن يحسن أداءه المدرسي؟

٢٨ - إذا كان أحد طلبتك كثير الغياب ثم بدأ ينتظم في الحضور بشكل جيد، فالاحتمال الأكبر أن هذا حدث :

أ - بسبب تحسن أحوال الطالب وتكيفه مع ظروف المدرسة؟أم

ب - لأنك قمت بمتابعة الطالب بشكل مستمر؟

المراجـــــــع

[١] كارتر، جانيه. "نوعية المعلم: تطبيقات عملية اكثر منها نظرية"، ترجمة عبد الله المطوع، التربية - البحرين، ع٣ (٢٠٠١م)، ٢٩.

[٢] Klausmier, J. H. *"Educational psychology"*, NY: Harper & Row, 1985.

[٣] الخليلي، خليل يوسف، ومقابلة، نصر." دراسة تطويرية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس"، *أبحاث اليرموك*، ع٦ (١٩٩٠م)، ٥٩ - ٨٠.

[٤] الكندري، جاسم يوسف، وفرج، هاني عبد الستار." الترخيص لمهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي"، *المجلة التربوية*، ع٥٨ (٢٠٠١م)، ١٣ - ٥٤.

[٥] الجمل، شادية محمد. "أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم"، *مجلة كلية التربية*، ع٥ (١٩٨٣م)، ١ -٢٦.

[٦] مكتب التربية العربي لدول الخليج. "*وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*"، الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠م.

[٧] Cooper, K. J.. "College urged to improve teacher training", *The Washington Post*, (25 October 1999), Monday, A2.

[٨] Higginson, F. L.. "Teacher role and global change", *The 45th Session of the International Conference on Education.* (UNESCO-Geneva, 30 September to 5 October), 1996.

[٩] الراشد، علي حمد. "بعض سمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية"، *المجلة التربوية*، ع٥٨ (٢٠٠١م)، ٥٥- ٧٩.

[١٠] Smith, M.. "A theory of validity of predictors in selection", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, No. 67 (1994), 13-31.

[١١] كاظم، علي مهدي ؛ وياسر، عامر حسن. "مركز التحكم لدى المعلمين وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم"، *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية - طرابلس*، ع٤ (١٩٩٨م)، ٢٠٧ - ٢٤٠.

[١٢] Rose, J. S. & Medway, F. J. "Measurement of teachers beliefs in their control over student outcome", *Journal of Educational Research*, 74, No. 3 (1981), 185-190.

[١٣] الديويكات، انتظار عبد الرحيم. "العلاقة بين مركز الضبط والأفكار اللاعقلانية - اللاعقلانية ومدى تأثرهما ببعض المتغيرات الديمغرافية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م.

[١٤] الحلو، بثينة منصور. "مركز التحكم والتعامل مع الضغوط النفسية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة بغداد، العراق، ١٩٨٩م.

[١٥] اليعقوب، إبراهيم ؛ ومقابلة، نصر. "مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين"، *علم النفس*، ع٣٢ (١٩٩٤م)، ١١٩ - ١٢٨.

[١٦] البيلي، محمد عبد الله، والعمادي، عبد القادر عبد الله، والصمادي، أحمد عبد المجيد. "*علم النفس التربوي وتطبيقاته (ط٣)*"، الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠١م.

[١٧] ياسر، عامر حسن ؛ وكاظم، علي مهدي. "مقياس مركز تحكم المدرسين: تعريبه وتحليل خصائصه السيكومترية"، *التربية المعاصرة - القاهرة*، ع٤١ (١٩٩٦م)، ٢٤١ - ٢٦٢.

[١٨] الجابري، عبد الكريم. "*العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك*"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٣م.

[١٩] الرشدان، ليلى. "موقع التحكم المدرك وعلاقته بالتكيف النفسي وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

[٢٠] غنام، وسيم. "أثر ممارسة مهارة تعديل السلوك الذاتي في مركز الضبط عند طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

[٢١] Gage, N. L., & Berliner. D. C.. "*Educational psychology (6th ed.)*", Boston: Houghton Mifflin Company, 1998.

[٢٢] Miller, D. T., & Ross, M.. "Self serving bias in the attribution of causality: Fact or fiction?", *Psychological Bulletin*, No. 82 (1975), 313-325.

[٢٣] Murphy, K. R.. "*Psychological testing: principles and applications (5th ed.)*", Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 2001.

[٢٤] Kremer, L., & Lifmann, M.. "Locus of control and its reflection in teachers' professions", *College Student Journal*, No.16 (1982), 209-215.

[٢٥] Sadowski, C. J., & Woodward, H. R.. "Teacher locus of control and classroom climate: A cross-lagged correlational study", *Psychology in the Schools,* No. 20 (1983), 506-509.

[٢٦] McIntyre, T. C.. "The relationship between locus of control and teacher burnout", *British Journal of Special Education,* No. 54 (1984), 235-238.

[٢٧] Soh, K.. "Locus of control as a moderator of teacher stress in Singapore", *Journal of Social Psychology,* No. 126 (1986), 257-258.

[٢٨] Greenwood, G. E.. "Relationship between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics", Journal of Research and Development in Education, 23, No. 2 (1990), 102-106, Retrieved March 16 2003 *http://ericae.net/ericdb/ EJ407865.htm*

[٢٩] Soh, K.. "Attitude toward responsibility and teacher locus of control: Predicting teacher stress and attitudes", *Research PaoerERU*-2-88, 1988.

[٣٠] Thomson, J. R., & Handley, H. M.. "Relationship between teacher self-concept and teacher efficacy", Paper presented at the Annual Meeting of the Mid- South Educational Research Association, New Orleans. November 13-16, (1990). Retrieved March 16 2003 *http://ericae.net/ ericdb/ED327508.htm*

[٣١] Bein, J., Anderson, D. E., & Maes, W. R.. "Teacher locus of control and job satisfaction", *Educational Research Quarterly,* 14, No. 3 (1990), 7-10.

[٣٢] Tschannen-Moran, M., Woolfolk hoy, A., & Hoy, W. K.. "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of Educational Research,* No. 68 (1998), 202-248.

[٣٣] Sisson G.. "Self-fulfilling prophecies in the classroom", 2003. *Retrieved March 16 2003 http://www.apa.org/ed/topss/gsisson.html.*

[٣٤] Marchant, G. J.. "Knowledge, expertise, and alternative teacher certification", *Teacher Education and Practice,* No. 8 (1992), 37-43.

[٣٥] كاظم، علي مهدي. *"القياس والتقويم في التعلم والتعليم"*. إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

[٣٦] حمود، رفيقة سليم. "الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم"، *ورقة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، الدوحة - قطر،* ٢٧ - ٣٠ سبتمبر، ١٩٩٨م.

[٣٧] Anderson, M. D.. "Differences between graduates of 4 year and 5 year teacher preparation programs", *Journal of Teacher Education,* 41, No. 2 (1990), 45-51.

Locus of Control in Success and Failure Situations of Omani Teachers

Ali Mahdi Kadhim **Hilal Zaher Al-Nabhani**

Assistance Professor, HoD Assistance Professor
www.amkazem.com h.nabhani@squ.edu.om
Dept. of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman

Abstract.The aim of the study was to recognize the level of Omani teacher's locus of control (TLC) of success and failure situations and to identity whether there is a difference according to sex, school, specialization, experience, source of certificate. The Rose & Medway scale of TLC was given to 566 teachers, after checking the scale's validity and reliability. The results indicate that the level of TLC of success situations is higher, while the level for failure situations is lower. Furthermore, only the specialization variable was significant in favor of science teachers.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شئون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية :** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية.

٢- **سنوية :** علوم الحاسب المعلومات – اللغات والترجمة – العمارة والتخطيط.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات– مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) البنك السعودي الأمريكي – فرع جامعة الملك سعود – الرياض ، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع المختومة على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة (٢٠) ريالاً سعودياً ، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ماعدا فروع (العمارة والتخطيط–علوم الحاسب والمعلومات–اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان الآتي: عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض ١١٤٩٥ ص.ب ٢٢٤٨٠ هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١–٩٦٦++) فاكس ٤٦٧٦١٦٢(١–٩٦٦++) E-mail: libinfo@ksu.edu.sa موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

✂-------------------✂---------------------✂---------------------✂-----------------✂ قص هنا

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة(بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٠ م

ملحوظة مهمة : لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖

اسم المشترك(رباعي)❖ : .... اسم الجهة (للجهات الحكومية) : ....

العنوان❖ : .... صندوق البريد❖ : .... الرمز البريدي❖ : ....

المدينة❖ : .... الدولة❖ : .... الهاتف❖ : .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني : ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : .... عدد النسخ : (   ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق(مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

نوع الاشتراك: ☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي ☐ اشتراك حكومي

مدة الاشتراك: ☐ لمدة سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات

☐ أخرى ....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



THE JOURNAL OF KING SAUD UNIVERSITY

1-(Biannual): Arts- Educational Sciences & Islamic Studies - Administrative Sciences - Engineering Sciences-Science-Agricultural Sciences.
2- (Annual): Computer & Info. Sciences - Languages & Trans. - Architecture & Planning

Method of Payment: 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
2- Cheque: In the name of **King Saud University library** accounts.
3- Drafts: Saudi American Bank, King Saud University branch. Account No. (2680740067-code no. 501). A copy of the draft should be Faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- In the Kingdom S.R 20.00
2- Outside the Kingdom US $ 10.00 or equvilant for all journals except:
a) Architecture and Planning.
b) Computer and Information Sciences
c) Languages and Translation. For these, subscription rates are:
S.R 10.00 inside Kingdom
US $ 5.00 out side the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495 Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Web site :www.ksu.edu.sa

—✂ --cut here

Subscription Form Date: / /200

Name:..
Organization:...................................
Address:..P.O.Box:.......................
Zip code:..................
City:.........................State:...............................Tel:......... ....
Fax:........................ E-mail:...

Specific issue(s):...Number of copies( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of Subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years
☐ 5 years ☐ more.......

قسم الإنجليزي

Arabic Section

أثر إلفة المحتوى والقدرة اللغوية على أداء فهم المقروء للطلبة الجامعيين السعوديين منخفضي وعالي القدرة اللغوية الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية

يوسف بن عبدالرحمن بن ناصر الشميمري

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية، جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ٢٤/١٠/١٤٢٥هـ ؛ قبل للنشر في ٢٧/٢/١٤٢٦هـ)

ملخص البحث. تبحث هذه الدراسة أثر إلفة المحتوى، والقدرة اللغوية (المعرفة بالمستوى العام للغة الثانية) على أداء الفهم للطلبة السعوديين منخفضي وعالي القدرة اللغوية الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. شارك في هذه الدراسة مائة و اثنان وثلاثون طالبا وطالبة من الجامعيين المتخصصين في اللغة الإنجليزية، وقد أدى الطلاب اختبارين لقياس أداء فهم المقروء لديهم على نوعين من النصوص (مألوف وغير مألوف).

كشفت النتائج أن إلفة المحتوى والقدرة اللغوية لهما أثر دال على أداء الفهم للطلبة، وأشارت النتائج إلى أن إلفة المحتوى تسهل من عملية فهم المقروء، كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر دال للقدرة اللغوية على أداء الفهم للطلبة في مستويات مختلفة. وأيضا، من المحتمل أن مستوى القدرة اللغوية قد لعب دورا تعويضيا في تسهيل فهم النصوص غير المألوفة. توصي الدراسة بأن على التربويين الذين يقومون بتصميم مقررات القراءة وتطبيقها مراعاة هذين العنصرين المترابطين.

Appendix B

The Titanic

On the night of April 14th, 1912, one of the worst calamities at sea that the world has ever known occurred. The British luxury ship, S. S. Titanic, was on its maiden voyage to the United States. The Titanic was considered the fastest ship afloat and all but unsinkable. Over 2,200 passengers were aboard, many of them the upper class of Europe and America.
In spite of warning messages, the huge ship collided, going at full speed, with an iceberg south of Newfoundland. There were not enough lifeboats to seat everyone. Because of the panic, many lifeboats were launched with only a few people aboard. Over 1500 lives were lost. The "safest ship in the world" sank on its very first voyage. To add to the irony of the catastrophe, there was another ship only ten miles away that could have saved hundreds of people. They never heard the SOS because their wireless operator had gone to bed.
As a result of this disaster, patrols were established to locate icebergs and strict rules concerning safety precautions on ships are enforced.

After reading the above passage, please answer the following questions
Please draw a circle around the correct answer:

11. **The Titanic sank** A. off the coast of the U.S. B. 2,200 miles from port C. in wintertime D. close to Newfoundland.
12. **The Titanic was** A. a British ship B. sailing to Europe C. from America D. in Newfoundland.
13. **Many lifeboats were launched** A. on the iceberg B. by the social elite C. without anyone aboard D. without being full.
14. **How many people were killed in the incident?** A. 2,200 B. 1,500 C. over 2,200 D. over 1,500.
15. **Because of the Titanic** A. people no longer panic B. there are new ship safety regulations C. Newfoundland is patrolled D. no ships ever sink.
16. **The other ship did not hear the SOS because** A. it was too far away B. none was sent C. everyone was asleep D. the wireless operator was in bed.
17. **Another word for calamity is** A. construction B. collision C. catastrophe D. consideration.
18. **A maiden voyage refers to the voyage** A. that is its first voyage B. that has only maidens aboard C. that is fun and full of energy D. that carries passengers from Europe to other places.
19. **The sinking of the Titanic was partly caused by** A. not having enough lifeboats B. no warning message being sent C. too much panic D. its fast speed.
20. **The writer of this article considered the calamity of the Titanic to be** A. ironical B. expected C. possible D. a joke.

Appendix A

The Jet Stream

Just as there are powerful currents like the Gulf Stream in the oceans, there are raging streams of air high in the sky. These are called jet streams. One jet stream blows always from west to east over the United States and is about 100 miles wide. This great current of wind usually flows at a speed of more than 100 miles per hour. Ordinarily, it flows five or six miles above the earth, but sometimes it dips as low as two miles.
One day in May, the jet stream collided over the Texas Panhandle with warm, moist air from the Gulf of Mexico, thus producing 50 tornadoes in Kansas and Oklahoma. Frequently the jet stream also causes hailstorms and cloudbursts. When it turns to the southeast, it pushes Atlantic Ocean hurricanes away from the land. When it does not, hurricanes often rip into the mainland causing great destruction.
Pilots flying eastward have learned how to locate and stay in this jet stream, thus gaining speed with less fuel used. Those pilots who fly into the jet stream when travelling westward sometimes make little headway even while flying at top speed.

After reading the above passage, please answer the following questions
Please draw a circle around the correct answer:

1. **A jet stream is** A. gas left by a jet airplane. B. a new type of fish. C. an air current. D. a water current.
2. **A jet stream blows from** A. east to west B. north to south C. west to east D. south to north.
3. **The jet stream collided with warm air over Texas Panhandle in** A. August B. July C. May D. April.
4. **A southeast jet stream** A. increases hurricane size B. causes hurricanes C. pushes hurricanes inland D. pushes hurricanes out to sea.
5. **A pilot flying eastward in the jet stream** A. uses more fuel and flies more slowly B. uses less fuel and goes faster C. uses more fuel and goes faster D. uses less fuel and goes more slowly.
6. **A pilot flying westward should try to** A. stay in the jet stream B. avoid the jet stream C. fly at top speed D. fly slowly.
7. **The width of a jet stream is usually about** A. 100 miles B. 200 miles C. 300 miles D. 400 miles.
8. **The jet stream is likely to be part of the weather report in** A. China B. Russia C. Europe D. the U.S.
9. **The jet stream is compared to** A. currents in the ocean B. the wind C. the Milky Way D. a flying airplane.
10. **The writer of this article use the word "raging" to describe the jet stream because** A. it makes people angry B. it moves very fast C. it causes hurricanes D. it always results in hailstorm and cloudburst.

[52] Roller, C. M. "The Interaction between Knowledge and Structure Variables in the Processing of Expository Prose". *Reading Research Quarterly*, 25, No. 2 (1990), 79-89.

[53] Rumelhart, D. E. "Toward an Interactive Model of Reading." In: S. Domic (Ed.) *Attention and Performance* (Vol. 6, pp.864-894). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

[54] Rumelhart, D. E. and Ortony, A. "The Representation of Knowledge in Memory." In: R. C. Anderson, R. J. Spiro and W. E. Montague (Eds.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

[55] Schmidt-Rinehart, B. C. "The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension". *Modern Language Journal*, 78, No. 2 (1994), 179-189.

[56] Share, D. and Levin, I. "Learning to Read and Write in Hebrew." In: M. Harris and G. Hatano (Eds.), *Learning to Read and Write: A Cross-linguistic Perspective* (pp.89-111). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

[57] Shimron, J. and Sivan, T. "Reading Proficiency and Orthography: Evidence from Hebrew and English". *Language Learning*, 44 (1994), 5-27.

[58] Stahl, S. A. and Jacobson, M. G. "Vocabulary Difficulty, Prior Knowledge, and Text Comprehension". *Journal of Reading Behaviour*, 18 (1986), 209-323.

[59] Stahl, S. A., Jacobson, M. G., Davis, C. E. and Davis, R. L. "Prior Knowledge and Difficult Vocabulary in the Comprehension of Unfamiliar Text". *Reading Research Quarterly*, 24, No. 1 (1989), 27-43.

[60] Stanovich, K. E. "Toward an Interactive-compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". *Reading Research Quarterly*, 16, No. 1 (1980), 32-71.

[61] Steffensen, M. S., Joag-De, C. and Anderson, R. "A Cross-cultural Perspective on Reading Comprehension". *Reading Research Quarterly*, 15 (1979), 10-29.

[62] Urquhart, S. and Weir, C. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Longman, 1998.

[63] Van Dijk, A. T. and Kintsch, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

[27] Freebody, P. and Anderson, R. C. "Effects of Vocabulary Difficulty, Text Cohesion, and Schema Availability on Text Comprehension". *Reading Research Quarterly*, 18 (1983), 277-294.
[28] Grabe, W. "Reassessing the Term "Interactive"." In: P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (2nd ed.., pp. 56-70). New York: Cambridge University Press, 1988.
[29] Grabe, W. and Stoller, F. L. *Teaching and Researching Reading*. London: Longman, 2002.
[30] Hammadou, J. "Interrelationships Among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading". *Modern Language Journal*, 75 (1991), 27-38.
[31] Harrington, M. "Processing Transfer: Language-specific Processing Strategies as a Source of Interlanguage Variation". *Applied Psycholinguistics*, 8 (1987), 351-377.
[32] Hock, T. S. "The Role of Prior Knowledge and Language Proficiency as Predictors of Reading Comprehension among Undergraduates." In: J. H. A. L. de Jong and D. K. Stevenson (Eds.), *Individualising the Assessment of Language Abilities*, (pp. 214-224). Bristol, PA: Multilingual Matters, 1990.
[33] Hudson, T. "The Effects of Induced Schemata on the "Short Circuit" in L2 Reading: Non-decoding Factors in L2 Reading Performance" In: P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading"* (2nd ed.., pp. 183-205). New York: Cambridge University Press, 1988.
[34] Johnson, P. "Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text". *TESOL Quarterly*, 15 (1981), 169-181.
[35] Johnson, P. "Effects on Reading Comprehension of Background Knowledge". *TESOL Quarterly*, 19 (1982), 503-516.
[36] Johnston, P. H. "Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias". *Reading Research Quarterly*, 19 (1984), 219-239.
[37] Kim, S.-A. "Types and Sources of Problems in L2 Reading". *Foreign Language Annals*, 28, No. 1, (1995), 49-70. ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages).
[38] Koda, K. "Second Language Reading Research: Problems and Possibilities". *Applied Psycholinguistics*, 15 (1994), 1-28.
[39] Lee, J. F. "Background Knowledge and L2 Reading". *Modern Language Journal*, 70 (1986), 350-354.
[40] Levine, A., Ferenz, O. and Reves, T. "EFL Academic Reading and Modern Technology: How Can We Turn Our Students into Independent Critical Readers?" *TESL-EJ* 4, No. (4). (2000) Available: http://www.writing-berkely.edu/TESL-EJ/ej16/a1.html.
[41] Levin, M. G. and Haus, G. J. "The Effect of Background Knowledge on the Reading Comprehension of Second Language Learners". *Foreign Language Annals*, 18, No. 5 (1985), 391-397.
[42] Lipson, M. Y. "The Influence of Religious Affiliation on Children's Memory for Text Information". *Reading Research Quarterly*, 18 (1983), 448-457.
[43] Malik, A. A. "A Psycholinguistic Analysis of the Reading Behaviour of EFL-proficient Readers Using Culturally Familiar and Culturally Nonfamiliar Expository Texts". *American Educational Research Journal*, 27 (1990), 205-223.
[44] Martino, N. L., and Hoffman, P. R. "An Investigation of Reading and Language Abilities of College Freshmen". *Journal of Research in Reading*, 25, No. 3 (2002), 310-318.
[45] McCall, W. A. and Schroeder, L. C. *McCall-Crabbs Standard test Lessons in Reading*. New York: Teachers College, Columbia University, 1979.
[46] Mohammed, M. H. and Swales, J. M. "Factors Affecting the Successful Reading of Technical Instructions". *Reading in a Foreign Language*, 2 (1984), 20-60.
[47] Norris, J. A. and Hoffman, P. R. "Phonemic Awareness: A Complex Developmental Process". *Topics in Language Disorders, 22*, (2002), 1-34.
[48] Pae, T. "Gender Effect on Reading Comprehension with Korean EFL Learners". *System*, 32 (2004), 265-281.
[49] Peretz, A. S. and Shoham, M. "Testing Reading Comprehension in LSP: Does Topic Familiarity Affect Assessed Difficulty and Actual Performance?" *Reading in a Foreign Language*, 7, No. 1 (1990), 447-455.
[50] Recht, D. R. and Leslie, L. "Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers' Memory of Text". *Journal of Educational Psychology*, 80, No. 1 (1988), 16-20.
[51] Ridgway, T. "Threshold of the Background Knowledge Effect in Foreign Language Reading". *Reading in a Foreign Language*, 11, No. 1 (1997), 151-167.

[2] Alderson, J. C. and Urquhart, A. H. "Introduction: What Is Reading?" In: J. C. Alderson and A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. xv-xxviii). New York: Longman, 1984.

[3] Alderson, J. C. and Urquhart, A. H. "The Effect of Students' Academic Discipline on Their Performance on ESP Reading Tests". *Language Testing*, 2, No. 2 (1985), 192-204.

[4] Alderson, J. C. and Urquhart, A. H. "This Test is Unfair: I'm not an Economist." In: P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (2nd ed., pp. 168-182). New York: Cambridge University Press,. 1988.

[5] Anderson, N. J. "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing". *Modern Language Journal*, 75, No. 4 (1991), 461-472.

[6] Anderson, R. C. and Pearson, P. D. "A Schema-theoretic View of Reading Comprehension." In: P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*, (pp. 255-291). New York: Longman, 1984.

[7] Bernhardt, E. B. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. Norwood, Nj: Ablex, 1991a.

[8] Bernhardt, E. B. "A Psycholinguistic Perspective on Second Language Literacy". *AILA Review*, 8 (1991b), 31-44.

[9] Brantmeier, C. "Second Language Reading Research on Passage Content and Gender: Challenges for the Intermediate-level Curriculum". *Foreign Language Annals*, 34, No. 4 (2001), 325-333.

[10] Brantmeier, C. "Beyond Linguistic Knowledge: Individual Differences in Second Language Reading". *Foreign Language Annals*, 36, No. 1 (2003), 33-43.

[11] Brisbois, J. E. "Connections between First and Second-language Reading". *Journal of Reading Behavior*, 27, No. 4 (1995), 565-584.

[12] Carrell, P. L. "Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension". *Language Learning*, 33 (1983), 183-205.

[13] Carrell, P. L. "Introduction: Interactive Approaches to Second Language Reading." In: P. L. Carrell, J. Devine, and D. E Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (2nd ed., pp. 1-8). New York: Cambridge University Press, 1988.

[14] Carrell, P. L. "Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?" *Applied Linguistics*, 12, No. 2 (1991), 159-79.

[15] Chen, Q. *Comprehension of science texts: Effects of Domain-specific Knowledge and Language Proficiency*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal, Canada, 1995.

[16] Clapham, C. *Is ESP Testing Justified?* Paper presented at the12th Language Testing Research Colloquium, San Francisco, CA, 1990.

[17] Coady, J. "A Psycholinguistic Model of the ESL Reader." In: R. Machay, B. Barkman and R. R. Jordan (Eds.), *Reading in a Second Language*, (pp. 5-12). Rowley, MA: Newbury House, 1979.

[18] Devine, J. "A Case Study of Two Readers: Models of Reading and Reading Performance." In: P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (2nd ed., pp. 127-139). New York: Cambridge University Press, 1988.

[19] Dreyer, C. "Improving Students' Reading Comprehension by Means of Strategy Instruction". *Journal of Language Teaching*, 31, No. 1 (1998), 18-29.

[20] Dreyer, C. and Nel, C. "Teaching Reading Strategies and Reading Comprehension Within a Technology-enhanced Learning Environment". *System*, 31 (2003), 349-365.

[21] Droop, M. and Verhoeven, L. "Background Knowledge, Linguistic Complexity, and Second-language Reading Comprehension". *Journal of Literacy Research*, 30. No. 2 (1998), 253-271.

[22] Eskey, D. E. "A New Technique for the Teaching of Reading to Advanced Students". *TESOL Quarterly*, 4, No. 4 (1970), 315-321.

[23] Eskey, D. E. "Holding in the Bottom: An Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers." In: P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (2nd ed., pp. 93-100). New York: Cambridge University Press, 1988.

[24] Fang, Z. "Priority of Reading Instruction Revisited: Evidence from a Regression Analysis of Adult ESL Learners' Reading Ability". *Reading Horizons*, 35, No. 2 (1994), 151-160.

[25] Floyd, P. and Carrell, P. "Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata". *Language Learning*, 37, No. 1 (1987), 89-108.

[26] Flynn, S. "The Role of the Head-initial/head-final Parameter in the Acquisition of English Relative Clauses by Adult Spanish and Japanese Speakers." In: S. M. Gass and J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 89-108). Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1989.

aspects such as new vocabulary and sentence patterns. Class time should be allocated not only to the discussion of the topic, but also to the discussion of the strategies used by individual students to understand the texts they encounter. The teacher's responsibility is to encourage students to identify their reading problems and how they solve their problems. The teacher should also point out the weaknesses and strengths of students' strategies and provide opportunities for students to use such strategies. This can be done through teaching strategies, such as skimming, scanning, and note taking. Previous research has drawn attention to the need for and the effectiveness of the explicit teaching of reading strategies [13, 19, 20].

However, the findings of this study must be interpreted in the light of a number of limitations. One limitation pertains to the study's use of a single measurement of comprehension performance, that is, the multiple-choice questions. It would be better if more than one test of comprehension were used to give more insight into students' performance and to strengthen the results by gathering evidence from more than one setting. For example, free recall is one way to measure the comprehension performance of students, which has been used in L2 research before [10, 27, 59]. However, in this study, it was difficult to employ this measurement because of administrative and contextual constraints. A second limitation pertains to the generalizability of the findings in this study to Saudi students in general education such as secondary and intermediate schools. The results should be regarded with caution, especially if one agrees that students at lower levels are more likely to have more limited English language ability.

Conclusion

This study has explored the relative effects of content familiarity and language ability on low- and high-ability students' comprehension performance. Content familiarity and language ability seem to have significantly affected the participating readers' comprehension performance. While prior knowledge of content seems to have facilitated the reading comprehension of the low-ability students, which was reflected in their performance, greater language ability may have helped the high-ability students in their performance on the unfamiliar passage. These results suggest that language instruction should focus on improving the reading and language ability of students through the presentation of reading materials with appropriate linguistic challenges. The limitations of this research suggest the need for future research to include other methods of comprehension measurement, such as free recall. Also, the participants of this study were male and female students at the same levels of study. It would be interesting in future research to study gender differences, especially as it is documented that males and females differ in their reading abilities [e.g. 9, 10, 48]. Future research may also include other factors to be examined simultaneously.

References

[1] Alderson, J. C. *Assessing Reading*. New York: Cambridge University Press, 2000.

performances on the unfamiliar passage (see Table 4); in both cases the high-ability students performed significantly better than the low-ability students. These results support some of the results found in the literature, which indicate that reading is a complex process and needs a sufficient amount of L2 knowledge to make effective use of skills and strategies in order to understand a text [29, 51, 62]. The high-ability reader uses his or her language knowledge (e.g. semantic and syntactic) to predict words from sentence cues or to predict meaning [44, 47]. It is suggested here that the high-ability students passed beyond the necessary threshold level regarding these two texts as they seemed to have enough linguistic knowledge to read and understand the texts without great difficulty.

However, the results also showed that the lack of prior knowledge (content knowledge) seems to have affected the low-ability students but not the high-ability students (see Table 4). One possibility is that, as suggested in the literature, background knowledge helps readers at a certain proficiency level (here, the low-ability students) but not those at other levels [12, 33]. The other possibility is related to language ability effects; that is, the lack of prior knowledge seemed not to hinder the high-ability students' performance on the unfamiliar passage as their proficiency level compensated for this lack of familiarity and they performed better. This possibility can be supported by the interactive model of reading, which suggests that reading comprehension requires interaction between the linguistic elements in the text and the knowledge elements in the reader [12, 53, 60]. It might be the case that knowledge of the language, vocabulary repertoire, and reading skills helped the high-ability students to overcome the unfamiliarity of topic and content; their language knowledge freed their cognitive resources to make effective use of the skills and strategies of their comprehension procedures. This possibility can be supported by the study's interaction effect results, which were found to be highly significant between language ability and content familiarity. These results, then, suggest that content familiarity and language ability had significant but different effects on the students' reading comprehension performance at different levels of proficiency.

Pedagogical Implications

Some pedagogical implications can be drawn here. First, language educators need to take advantage of the significant effects of content familiarity on learners' comprehension performance. They should therefore provide low-ability students, especially beginners and those at the elementary level, with familiar content in order to enable them to deploy the appropriate skills and strategies to understand the texts. Then, they can advance step by step, making the texts more challenging in terms of language difficulty and in terms of unfamiliarity of content as the students' language ability improves. By implementing this gradual process, we will provide students with adequate opportunities to develop their reading skills and strategies, their language ability and vocabulary repertoire. If topics and texts are familiar to them, students' memory and cognitive resources can be freed somewhat to concentrate on other language-processing

better in the test related to the familiar text (the Titanic passage) than in the test related to the unfamiliar text (the Jet Stream passage). However, the performances of the high-ability students showed no significant differences between the familiar and the unfamiliar texts. These results indicate that ability level may have affected the students' comprehension of specific types of information, as the low-ability students' scores for comprehension of the unfamiliar text did not match their scores for the familiar text.

To summarise, content familiarity was found to have greatly facilitated the comprehension performance of both the low- and the high-ability students. The results also showed that there were significant differences in comprehension performance between the high-ability and the low-ability students, especially in their performance on the unfamiliar text. Next, the results will be discussed in relation to what is reported in the literature.

Discussion

This study sought to explore the relative effects of language ability and content familiarity on text comprehension. In general, content familiarity was found to have significantly affected the students' overall comprehension performance. Compared with their performance on the unfamiliar passage, they tended to score higher on the familiar passage. These results appeared to support the schema theory of reading and research on L2 reading [14, 17, 33, 41]. According to the schema theory of reading, knowledge of text content can facilitate comprehension during the encoding/decoding process by providing a knowledge structure to which readers can compare and fit pieces of incoming information, thus making it possible to assimilate text information without the need to consider all the words and phrases in the text.

On the other hand, the inability to fit incoming information to the existing knowledge structure not only increases the necessity to comprehend each individual idea unit, but also increases memory constraints and reduces the cognitive resources available for the reader to integrate and incorporate ideas in the passage, making information assimilation difficult. The results support Urquhart and Weir's [62] suggestion that the content of a text should be sufficiently familiar to permit the deployment of appropriate skills and strategies in order to understand the text.

Content familiarity may have helped the low-ability students to bridge the gap between them and the high-ability students and perform as well as they did in the familiar passage (see Table 3). This can also be seen in the difference between the low-ability students' performances on the familiar and unfamiliar passages, which was found to be highly significant (see Table 6).

Language ability was also found to have significantly affected the learners' comprehension performance. This can be seen in the overall differences between the low-ability and high-ability students (see Table 5) and can also be seen in their

performance on the unfamiliar text (the Jet Stream passage), as there are significant differences between the low- and high-proficiency students at the alpha level of .05 (p = .000). The high-proficiency students performed better on their comprehension test, as shown by the mean scores they achieved. With regard to the students' overall comprehension performance on the familiar and unfamiliar texts, the t-tests conducted for independent samples of type of text revealed significant differences between the performances on the familiar text and the unfamiliar text (t-value = 2.563, p = .011) in favor of the performance on the familiar passage. The results indicate that content familiarity may have affected the comprehension performance of both low- and high-ability students.

To answer the research question "Do high- and low-ability readers perform differently given equal conditions?", a t-test for independent samples of language ability was conducted to explore the differences between the low- and high-ability students' overall performance on their reading tests. Table 5 shows the t-test results for the differences between the comprehension scores of the low- and high-ability students.

Table 5. t-tests for independent samples of language ability

Language ability	Number of cases	Mean	t-value	Sig. (2-tailed)
Low	130	6.4769	-4.473	.000*
High	134	7.3582		

* Significant at the alpha level of .05

Table 5 shows that there are significant differences between the students of high language ability and the students of low ability in favor of the students of higher proficiency; the latter performed better on their reading tests, as the overall mean scores show. These results indicate that the high-ability students performed significantly better than the low-ability students in both comprehension tests. In order to explore the performance of each language ability group, t-tests were conducted for each language ability group on their performance on the different types of texts. Table 6 shows the results of the independent samples t-tests for both low- and high-ability groups.

Table 6. Independent samples t-tests for low- and high-ability students

Language Ability	Type of Text	Mean	t-value	Sig. (2-tailed)
Low	Familiar	7.1212	4.419	.000*
	Unfamiliar	5.8125		
High	Familiar	7.2353	-1.052	.295
	Unfamiliar	7.4848		

* Significant at the alpha level of .05

Table 6 shows that there are significant differences with regard to the performance of the low-ability students on the familiar and unfamiliar texts. These students performed

In order to answer the main research question "What are the relative effects of content familiarity on high- vs. low-ability readers' comprehension performance?", a one-way analysis of variance (ANOVA) test was conducted with the post-hoc Scheffe test. The test explores the differences between the four conditions. Table 3 shows the results of the ANOVA test of the differences between the four groups.

Table 3. ANOVA results of the differences between the experimental conditions

		Means	F-ratio	Sig.
Between Groups	LF	7.1212	7.5795	.0001*
	LU	5.8125		
	HF	7.2353		
	HU	7.4848		

* Significant at the alpha level of .05.

The results revealed significant differences between the four conditions at the alpha level of .05. The Scheffe test results showed that there are three significant differences at the .05 level located between the LU (low ability-unfamiliar) group and the LF (low ability-familiar) group in favor of the LF group. The same results were found between the LU and HF (high ability-familiar) groups and the HU (high ability-unfamiliar) group in favor of groups HF and HU.

The interaction effects result shows that there is significant and a positive interaction (F= 16.972, Sig.= .000) between the two independent variables (language ability and content familiarity). These results indicate that there was a relationship between content familiarity and language ability in the students' reading comprehension.

To answer the research question "Does content familiarity affect the comprehension performance of high- and low-ability readers differently?", t-tests for independent samples of language ability were conducted for each type of text. Table 4 below shows the differences between the low- and high-ability students for each type of text.

Table 4. t-tests results for independent samples of language ability for each type of text

Type of text	Language ability	Number of cases	Mean scores	t-value	Sig. 2-tail
Familiar	Low	66	7.1212	-.28	.780
	High	68	7.2353		
Unfamiliar	Low	64	5.8125	-4.75	.000*
	High	66	7.4848		

* Significant at the alpha level of .05.

Table 4 shows that there are no significant differences in the comprehension performance on the familiar text (the Titanic passage) between the low- and high-proficiency students. However, the picture is different regarding the comprehension

The results showed that all students reported that they had heard the name Titanic. The post-test questionnaire also indicated that the students felt that they were quite familiar with the story. For the Jet Stream passage, 83.1% reported that they had never heard the term Jet Stream. The post-test questionnaire revealed that 52.3% thought that the content of the Jet Stream passage was completely new to them. The overall results indicate that the content of the Titanic passage seemed to be familiar to the students, whereas that of the Jet Stream passage appeared to be unfamiliar to them, as the results showed.

Data collection and analysis procedures

The data collection was conducted in the university setting on normal university days during the reading module lecture times for all students. The students were assigned to the four conditions (LF, LU, HF, HU). First, the second-level (low-proficiency) students were grouped into two groups (LF, LU) randomly. They were allowed 20 minutes to finish the first test, after which they were instructed to start doing the second test. Thus, one group started with the familiar test (LF condition) and when they had finished, they started to read the unfamiliar text (LU condition). The other group did the tests in the reverse order. In this way, the effects of individual differences and the advantage of taking one test before the other were minimised. The same procedure was followed with the high-proficiency students at the fourth university level. Both male and female departments followed this procedure. All the students were told to read the reading instructions carefully and to ask for clarification if needed.

The data collected consisted of the comprehension scores obtained from the 10 multiple-choice questions designed for each of the two passages. The data analysis was conducted in accordance with the research questions, all of which were concerned with comprehension performance as measured by the scores from the multiple-choice questions, which were considered as the dependant variable. A one-way analysis of variance (ANOVA) was used to test the differences between the groups and a post-hoc analysis using the Scheffe test was conducted to locate the source of differences. Then, t-tests were conducted for each independent variable to show the significant differences in terms of the comprehension performance. The study results are reported below.

The Results

This study investigated two different factors, English Ability Level, and Content Familiarity, in order to explore their relationship to the participating readers' comprehension performance. The scores obtained by the participants of high and low English ability reading familiar and unfamiliar passages were compared. The results obtained are presented in accordance with the research questions, beginning with the main research question exploring the relative effects of content familiarity on the high- vs. low-ability readers' comprehension performance. Then, further analysis explores the sub-questions, which target each independent variable to draw a detailed picture of the patterns and differences between the four conditions (LF, LU, HF, and HU).

term "jet stream" mainly appears on weather reports in the United States and Canada. Therefore, it was assumed that Saudi students would have little or indeed no idea about it at.

In order to determine whether or not the participants did in fact know more about the Titanic and less about the Jet Stream, two sets of questions written in English were attached to the reading test as pre- and post-test questionnaires. The pre-test questions required the participants to check whether or not they had heard the terms 'Titanic' or 'Jet Stream', whether or not they had ever heard or read the story or a report about either one of these topics, and whether or not they had ever watched films related to these topics. As a further measure, the participants were asked at the end of the test to evaluate their knowledge of the content on a five-point scale from 'completely new' to 'completely old'. Tables 1 and 2 summarize the results of this content familiarity survey.

Table 1. Summary of the results of the content familiarity survey for the Titanic passage

Pre-test questionnaire:		**Yes**
	1- Have you heard the name 'Titanic'?	100%
	2- Have you heard the story of the 'Titanic'?	89.6%
	3- Have you seen the movie 'Titanic'?	88.1%
	4- Have you read any report about the Titanic tragedy?	31.3%
Post-test questionnaire:	A. completely new knowledge.	1.5%
To me, the content of this passage is	B. mostly new knowledge.	14.9%
	C. half new and half old knowledge.	52.2%
	D. mostly old knowledge.	17.9%
	E. completely old knowledge.	13.4%

Table 2. Summary of the results of the content familiarity survey for the Jet Stream passage

Pre-test questionnaire:		**Yes**
	1- Have you heard the term 'Jet Stream'?	1.5%
	2- Have you heard or seen anything regarding the Jet Stream?	1.5%
	3- Have you read any report about the Jet Stream?	0%
	4- Do you know in what way the Jet Stream relates to human life?	0%
Post-test questionnaire:	A. completely new knowledge.	52.3%
To me, the content of this passage is	B. mostly new knowledge.	35.4%
	C. half new and half old knowledge.	7.7%
	D. mostly old knowledge.	3.1%
	E. completely old knowledge.	1.5%

The Study

Participants

The participants of this study were 132 male and female undergraduate English language students at the Department of European Languages at the College of Languages and Translation at King Saud University in Riyadh. The students study in this department to achieve a bachelor's degree in English language translation. It should be noted, however, that in Saudi Arabia all education is segregated and girls have a separate department.

In order to select for higher and lower English ability, this study follows Carrell [14] and Brisbois [11] in dividing readers into levels of general L2 proficiency according to their instruction level. In this study, students from different levels were chosen on the basis of the assumption that students at a higher level and year of study would have gained more exposure to the language and acquired more language skills. The 65 students considered to be of lower ability were at the second level, that is, year one semester two, while the 67 higher-ability students were at the fourth level, that is, year two semester two.

Research design

This study's design was appropriate to its aim: to examine the relative effects of language ability and content familiarity on the comprehension performance of particular group of Saudi students. For this purpose, a 2 x 2 between-subjects design was set up, with 2 levels of language ability (high and low) and 2 levels of content familiarity (familiar and unfamiliar). The dependent variable was the comprehension scores from the multiple-choice questions. Four groups were created: low-familiar (LF) group, low-unfamiliar (LU) group, high-familiar (HF) group and high-unfamiliar (HU) group.

Material

Two expository passages were selected from McCall-Grabbs Standard Test Lessons in Reading, Book D and Book F [45]. These two passages were selected because each has a descriptive top-level structure with a causation structure embedded in it to build up its argument. One passage, The Jet Stream, contains 191 words and explains what the jet stream is and how it affects the weather and pilots flying in the United States (Appendix A). The other passage, The Titanic, contains 182 words and describes the tragedy of the Titanic – what the Titanic was like, what happened to it, and what measures were taken after the disaster (Appendix B). A reliability analysis was computed for each text. The reliability results were (Cronbach's alpha) 0.7462 for the Titanic passage and 0.6605 for the Jet Stream passage. It was felt that the reliability estimates were acceptable because the tests contained 10 items only.

Familiarity of content

Because the film "Titanic" was a great success all over the world, it was assumed that the movie was likely to have been seen by the participants of this study, who therefore should have been familiar with the story of the Titanic. On the other hand, the

Bernhardt has suggested that:

> We know both anecdotally and from research evidence that the linguistic system provides a necessary but insufficient understanding of the second language reading process. We have seen readers with well-developed linguistic system fail to comprehend; we have seen readers with meagre linguistic system succeed in comprehension. The explanation for these phenomena must obviously include, but go beyond, the linguistic base [8, p. 35].

Bernhardt's idea is certainly not revolutionary in the reading field. As early as the late 70s and early 80s, interactive models of reading had already suggested that reading comprehension requires interaction between the linguistic elements in the text and the knowledge elements in the reader [53, 60]. However, few studies conducted on L1 reading have examined the two factors simultaneously. Stahl and his colleagues [58, 59] conducted a series of studies examining vocabulary difficulty (word knowledge) and knowledge of the content domain. They concluded that vocabulary difficulty and prior knowledge functioned independently. Vocabulary difficulty may affect microprocessing whereas prior knowledge may affect macroprocessing. Microprocessing refers to the processing of propositions expressed in the sentences of the text and may be reflected in the processing of text coherence. Macroprocessing refers to the processing of the global semantic structure, such as abstracting or summarizing a text [63]. The few available studies in the field of L2 reading have produced mixed results. Kim [57] investigated the reading comprehension performance of 108 Korean high school EFL students who had studied English for 4 years. The author concluded that vocabulary difficulty and prior knowledge affected the process of reading differently, a conclusion that is consistent with L1 findings.

However, Chen [15] investigated the effect of language proficiency and domain-specific knowledge on the comprehension of science texts by Chinese graduate students studying in Canada. Analysis of variance revealed that domain-specific knowledge exerted strong effects on the recall of propositional information, but surprisingly no significant effect of L2 language proficiency was found.

To summarize, previous studies have come to quite different conclusions about the effects of prior knowledge and linguistic knowledge on reading comprehension. This study attempts to investigate the relative effects of both simultaneously within a Saudi EFL context. It tries to answer the following questions:

1. What are the relative effects of content familiarity on high- vs. low-ability readers' comprehension performance?
    a. Does content familiarity affect the comprehension performance of high- and low-ability readers differently?
    b. Do high- and low-ability readers perform differently given equal conditions?

background knowledge either did not facilitate comprehension or exerted a reverse effect [7, 12, 30].

For example, in Hudson's study [33], subjects at the beginning and intermediate levels scored much higher when they received prior knowledge treatment. However, the effect was not significant among students at the advanced level. Peretz and Shoham [48] used multiple-choice questions to test EFL college students' comprehension of topics within or outside their areas of study. Domain knowledge effect was found in the test scores of students of humanities and social science, but not in the scores of students of science and technology. Similarly, the series of studies by Alderson and Urquhart [3] also failed to find domain-specific knowledge to be a consistent factor in predicting subjects' comprehension test performance. Hammadou [30] investigated the reading performance of American college students enrolled in French and Italian classes. He found that students in this study recalled more information from the texts rated unfamiliar than from those rated most familiar.

In the light of these results, some researchers have suggested that the absence of knowledge effects may be attributed to ESL readers' insufficient use of their prior knowledge [12, 33, 39, 51, 52]. Carrell [12] suggests that ESL readers fail to use background information because they are linguistically bound. The language itself requires so much attention that non-native readers tend to process at the word and sentence level and do not attend to top-level organizational features and background information. Reading involves different processes including knowledge of language, which is regarded as crucial for reading in L2 [44, 47, 51]. Another possibility is related to the way the text is written [12, 39, 52]. If words used in the text are obscure or abstract, readers will find it difficult to relate the text to what they already know. A third possibility is that L2 readers' lack of control over vocabulary difficulty leads to their inability to activate the appropriate schema. It has been suggested that readers are unable to use background knowledge because they have not reached what has been termed the 'threshold level' necessary for its use [46, 51]. The threshold hypothesis states that L2 readers need to know or reach a certain level of L2 knowledge (vocabulary, structure) so that background knowledge, L1 reading strategies, and skills can be used efficiently to help comprehend the text. This level is obviously not a fixed set of language knowledge that students need. It has been suggested [1, 62] that the threshold level must be reset for each subject or group and each set of tasks.

However, critics of this hypothesis have argued that reading success varies with a number of factors and is not bound only by L2 knowledge [29]. Devine [18] argues that the idea that vocabulary difficulty impedes readers' use of their prior knowledge is weak. Readers at the beginning level can still read with good understanding if their theoretical orientation towards reading processing is meaning-centered. Anderson [5] also observed that some ESL students at the beginning level were able to perform as well as those at the advanced or intermediate level on the comprehension questions.

Literature Review

In the last two decades, two major approaches have attempted to shed light on second language reading comprehension. One is associated with the cognitive schema theory and the other is related to the threshold hypothesis.

According to schema theory, our memory system contains "an enormous number of schemata [the plural form of schema]" [54, p. 128]. Each schema contains many components, parts, or "slots", which are hierarchically linked, representing the relationships among the components relative to the schema in question [6, 13].

Enquiries into the schema-comprehension relationship have been conducted initially and primarily in the realm of English as a first language. In general, studies in first language reading have pointed out the critical role of knowledge in comprehension [36, 42, 50, 61].

Motivated by first language studies, second language reading researchers have also attempted to examine the effect of knowledge structures on L2 readers' comprehension. Most of these studies have confirmed the findings of L1 research: that cultural familiarity of a text had a positive effect on readers' comprehension performance measured by recall [43] and by objective questions [21, 34], that exposure to the target culture helped readers in the free recall and sentence recognition tasks [35], and that helping readers build background knowledge through pre-reading activities helped improve their reading scores measured by objective questions [25, 33].

In addition to cultural knowledge, readers' discipline areas have also been found to be a source of bias in the measurement of reading ability [2, 3]. Other studies have indicated that domain-specific knowledge exerts an additive effect on language proficiency, whether measured in terms of listening comprehension [55] or in terms of reading comprehension [24, 32]. In addition, Levin and Haus [41] have provided evidence for the compensatory model [60], finding that, given sufficient domain-specific knowledge, readers at a lower level of language proficiency were able to perform better than, or at least as well as, readers at a higher level of language proficiency on multiple-choice questions.

Results from these studies have convinced L2 reading experts as well as instructors that one source of L2 reading problems is the lack of an appropriate schema for the topic L2 readers are reading about [14, 17, 33, 41]. Given the appropriate schema, readers may be able to overcome their insufficiently developed linguistic knowledge.

However, a review of reading research brings to attention results counter to those of the above studies. In some cases, providing background knowledge seemed to help readers at certain proficiency levels but not others [12, 33]. In other cases, the effect of background knowledge was found to be inconclusive [3, 4, 16, 49]. In still other cases,

Despite the importance of understanding the nature of L2 reading processes, L2 reading research has been dismissed as "being marginal and derivative from first language" [7, p. 2]. The lack of interest in L2 reading research may be related to the belief that reading in a non-native language is merely a mapping task, that is, "replacing one mode of behaviour with another" [7, p. 2], as Bernhardt has put it. Since L2 reading research originated from research on first language (L1), it is logical that L2 research bases its theoretical underpinnings on principles derived from L1 research. However, as Koda has indicated, "When L1 precepts are extrapolated to L2 research without due regard for the unique demands posed by L2 reading, confounding elements arise, inadequate conceptualisations evolve, and practice is less than ideal" [38, p. 1]. Koda [38] has also presented a thorough discussion of the fundamental elements that separate L1 and L2 readers. According to her, there are three dimensions that distinguish L1 from L2 readers. One is the extent of linguistic proficiency acquired before reading instruction. A second dimension is related to the effects of readers' prior experience of L2 reading. The third dimension is the cross-linguistic nature of L2 reading. According to Koda, for second language learners, "L1 and L2 knowledge may coalesce in forming L2 sentence comprehension strategies" [38, p. 7]. For instance, by comparing the rates of acquisition of relative clauses of two groups of learners of English as a second language (ESL), Flynn [26] found that the Spanish ESL group acquired relative clauses significantly faster than the Japanese ESL group. Flynn concluded that the match or mismatch of L1 and L2 syntactic structures might have influenced the rate of acquisition of language features. Studies have also shown that second-language sentence interpretation strategies were strongly related to the linguistic features of L2 readers' native language [31]. For example, students whose L1 is Hebrew or Arabic, which, compared to, say, English, have greater morphological complexity with embedded grammatical information, read more slowly than students whose L1's linguistic features are similar to those of English [29, 56, 57].

Since L2 readers not only differ in their amount of knowledge of and exposure to the target language, but also are affected by cross-language factors, research findings obtained from learners whose native language is an Indo-European language (such as French, Spanish) cannot be generalized to learners whose native language is an Afro-Asiatic language (such as Arabic) without caution. It is important that more research be done on learners of different language backgrounds in order to understand L2 reading processes. Assuming that linguistic differences across languages are likely to influence L2 comprehension variably, and acknowledging the need for more research to be conducted to examine simultaneously the relative effectiveness of language ability and content knowledge on L2 reading comprehension, as will be discussed below, this study aims to explore the relative effects of language ability and content familiarity on foreign language (FL) reading comprehension.

J. King Saud Univ., Vol. 18, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-19, Riyadh (1426H./2006)

The Effects of Content Familiarity and Language Ability on Reading Comprehension Performance of Low- and High-ability Saudi Tertiary Students Studying English as a Foreign Language

Yousif A. N. Al-Shumaimeri
Assistant Professor, Department of Curricula and Instructions, College of Education, King Saud University

(Received 24/10/1425H.; accepted for publication 27/2/1426H.)

Abstract. This study investigates the effects of content familiarity and language ability (defined as general L2 proficiency) on the comprehension performance of low- and high-ability Saudi students of English as a foreign language. One hundred and thirty-two male and female university students participated in this study, performing two reading comprehension tests on two different types of text (familiar and unfamiliar). The results showed that content familiarity and language ability had significant effects on the students' comprehension performance. They indicated that content familiarity facilitated reading comprehension, and that language ability had a significant effect on the comprehension performance of students at different levels. Language ability level may have played a compensatory role in facilitating the comprehension of the unfamiliar text. Educators designing and implementing reading courses need to consider these related factors.

Introduction

Reading ability has always been viewed as critical to academic success [7, 13, 22, 29, 40, 62]. Research on reading has attempted to look for components that affect reading performance as well as reading behaviors that distinguish proficient from less-proficient readers. After decades of study, reading researchers generally have come to an agreement that reading is an interactive process, involving lexical, semantic, syntactic, and world knowledge [23, 28, 29, 53, 60, 62]. However, the extent to which each component affects readers' comprehension and their use of strategies to comprehend remains unclear [4, 23, 62]. The uncertainty of the relative importance of each component to reading comprehension causes confusion in reading instruction [29]. This is especially true in the second/foreign language (L2/FL) reading context because the reading task generally demands a great amount of cognitive capacity from FL readers due to the differences between L1 and L2 reading.

J. King Saud Univ., Vol. 18, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-19 Eng., 493-1143 Ar., Riyadh (A.H. 1426/2006)

Contents

Page

English Section

Arabic Section

Printed at King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 18, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-19 Eng., 493-1143 Ar., Riyadh (A.H. 1426/2006)

Journal of
King Saud University

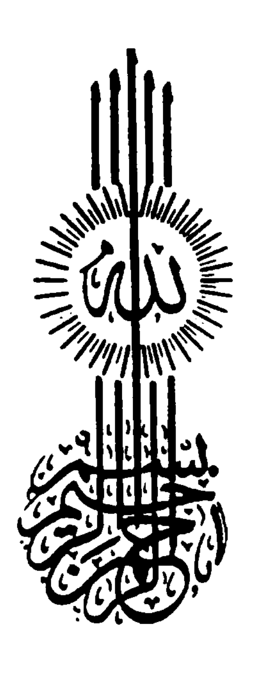
Volume 18

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1426
(2006)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST MERCIFUL, MOST GRACIOUS**

•Guidelines for Authors•

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3. **Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., *et al., J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:** In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. **Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8. **Opinions:** Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9. **Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10. **Correspondence:**

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11. **Frequency:** Biannual.

12. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

13. Subscription and Exchange University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 18, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-19 Eng., 493 - 1143 Ar., Riyadh (A.H. 1426/2006)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 18

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1426 (2006)



King Saud University

Academic Publishing and Press